This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

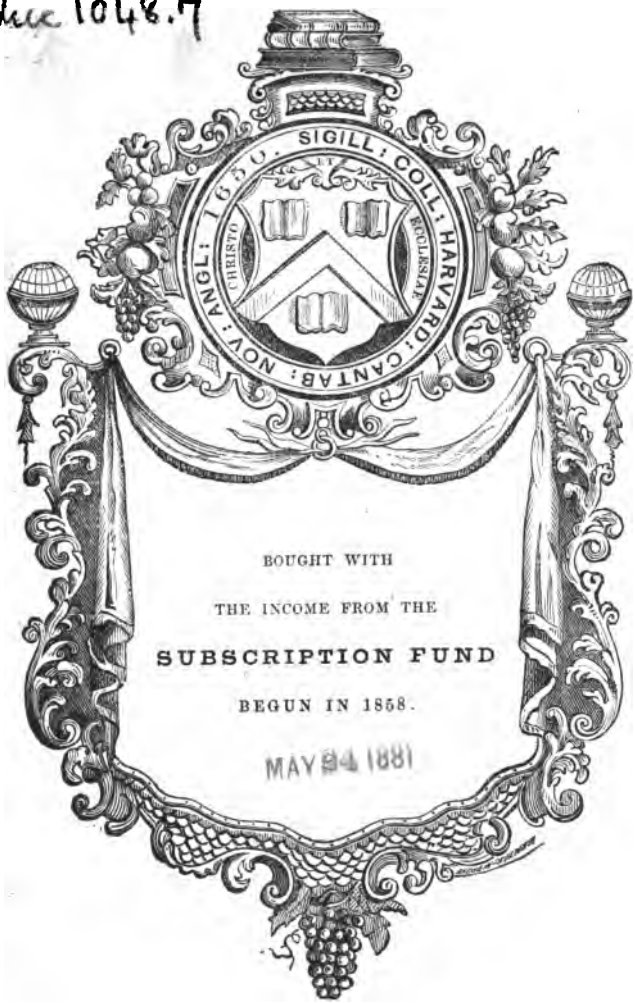
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

HARVARD
COLLEGE
LIBRARY.
1874.

Educ 1048.7



BOUGHT WITH

THE INCOME FROM THE

SUBSCRIPTION FUND

BEGUN IN 1858.

MAY 24 1881

Ein Vorschlag

zur

Reform unſerer Gymnaſien.

Von

(Ludwig)
Carl Peter

Dr. der Theol. und Philoſ., Conſiſtorialrath und Rector der Landesſchule Pforta a. D.

Jena

Mauke's Verlag

(Hermann Dufft).

1874.

~~III.410~~

MAY 24 1881

F duc 1048.7 Subscription fund.

Vorwort.

Die nachstehenden Blätter sind das Ergebniß der Erfahrungen, die ich während einer mehr als vierzigjährigen Lehrerthätigkeit gesammelt habe. Nun weiß ich sehr wohl, daß die Erfahrung, wie überhaupt, so auch bei dem Lehrer immer wesentlich durch dessen Subjectivität bedingt ist, und ich sage mir daher im Voraus, daß meine Erfahrungen nicht durchaus mit denen jedes andern Lehrers übereinstimmen werden. Ich habe indeß nicht versäumt, sie an den Erfahrungen Anderer und durch Proben aller Art zu prüfen, und darf daher doch vielleicht hoffen, daß es ihnen nicht völlig an aller Zustimmung meiner Fachgenossen fehlen wird. Selbstverständlich habe ich mich auch bemüht, sie überall auf psychologische Grundlagen zurückzuführen; weitläufige Erörterungen der Art habe ich aber möglichst vermieden, um nicht den praktischen Charakter zu beeinträchtigen, den ich dem Schriftchen zu geben wünschte. Es ist mir weit mehr darauf angekommen, in Anknüpfung an das Bestehende, dessen Berechtigung und weise (nach meiner Ansicht jedoch gegenwärtig übertriebene)

Zwecke ich nicht verkenne, bestimmte Maßregeln zu empfehlen, die zu einer Verbesserung unserer Gymnasien führen können, als auf Grund theoretischer Auseinandersetzungen Lehrern und Schülern, insbesondere den ersteren, Aufgaben zu stellen, deren Ausführung, so wünschenswerth sie auch an sich sein mag, doch in der Regel an der Leistungsfähigkeit der Ausführenden scheitern wird.

Es ist ein alter Mann, der diese Zeilen schreibt, und alte Leute, die ihr Lebensschifflein in eine stille Bucht gelenkt haben, sind bekanntlich sehr häufig nicht im Stande, den lebendigen Strom des Lebens zu verstehen und dessen Ziele und die Kräfte, die das Schwimmen mit dem Strome verleiht, richtig zu schätzen. Ich kann auf dieses Bedenken nur entgegnen, daß es mein redlichstes Streben ist, den Pessimismus zu bekämpfen, in den das Alter so leicht verfällt, und daß es unter allen Umständen doch auch für den Schwimmenden zuweilen nützlich sein dürfte, sich auf eine kurze Zeit zu dem stillen Beobachter zu gesellen, um sich mit ihm auf das, was und wohin er treibt, zu besinnen und sich darüber aufzuklären.

Es wird vielleicht nicht überflüssig sein, wenn ich mich sogleich an dieser Stelle mit einem Wort gegen den Vorwurf verwahre, die nationale Seite der Anforderungen an die Schulbildung nicht genug berücksichtigt zu haben. Je empfindlicher mich dieser Vorwurf treffen würde, desto dringender fühle ich mich veranlaßt, daran zu erinnern, daß mein Vor-

schlag, die Theilnahme an dem deutschen Unterricht in den obersten Klassen des Gymnasiums der Wahl der Schüler zu überlassen, erstens in der bestimmten Hoffnung gemacht worden ist, daß sich nur wenige davon ausschließen werden, und zweitens in der Absicht, damit gerade dieser Unterricht in Folge der Freiwilligkeit der Theilnahme vorzugsweise von dem lebendigsten Interesse aller Schüler gehoben und getragen werde. Im Uebrigen bin ich der Meinung, daß der deutsche Nationalsinn und Nationalcharakter durch nichts mehr gefördert werden kann, als wenn sich die Stimmführer und Lenker des Volks, und das sollen doch diejenigen sein, welche sich durch die Universitätsstudien für ihren Beruf vorbereiten, mit möglichster Freiheit und Gründlichkeit und aus dem Inneren heraus bilden. Eben dies aber ist es, was ich vor Allem bezwecke.

Zum Schluß habe ich noch eines Collegen und Freundes dankbar zu gedenken, mit dem ich Jahre lang (wenn auch mit Unterbrechung) über die in dem Schriftchen behandelten Gegenstände correspondiert habe und dem ich mich für vielfache von ihm empfangene Anregungen und Belehrungen aufs Lebhafteste verpflichtet fühle.

Inhalt.

Seite

Einleitung 1
Stand unserer Gymnasien 1
Allgemeine Vorbemerkungen 8
Erster Haupttheil: Die Vorschule 15
Die lateinische und griechische Formenlehre 15
Die Syntax 21
Die Lektüre 27
Die Geschichte 30
Die übrigen Unterrichtsgegenstände 37
Zweiter Haupttheil: Das eigentliche Gymnasium 41
Die Unterscheidung der obligatorischen und facultativen Unterrichtsgegenstände 43
Die einzelnen Unterrichtsgegenstände 53
A. Die alten Sprachen 53
B. Die Mathematik 59
C. Der Religionsunterricht 60
D. Der deutsche Unterricht 61
E. Der Geschichtsunterricht 68
F. Der Unterricht in der Physik 75
G. Der französische Unterricht 75
Schlußbemerkungen 77
Resultate 77
Widerlegung von Einwürfen 85

Einleitung.

Wenn der Verfasser, wie durch den Titel dieser Schrift geschieht, einen Vorschlag zur Reform der Gymnasien ankündigt, so muß er gewärtig sein, daß man vor Allem fragt: Bedarf das Gymnasialwesen einer Reform? ist nicht insbesondere das preußische Gymnasialwesen, welches sich eben jetzt immer weiter über die deutschen Staaten ausbreitet, allgemein als musterhaft anerkannt, so daß es nur der Fortbildung und des inneren sorgfältigeren Ausbaues im Einzelnen, nicht aber einer Reform bedarf? Eine vollständige Antwort auf diese Frage kann nur durch den gesammten Verlauf dieser Abhandlung gegeben werden. Indessen wollen wir doch nicht unterlassen, sogleich hier beim Eingang auf einige Erscheinungen aufmerksam zu machen, die uns gegen eine bejahende Antwort einige Zweifel einflößen müssen.

Wir haben eine im Jahre 1871 von dem Professor der Theologie von Hofmann beim Antritt des Prorectorats an der Universität Erlangen gehaltene Rede vor uns liegen, welche mit den bittersten Klagen über den unter der studierenden Jugend herrschenden Geist erfüllt ist. In derselben heißt es (S. 12): „Nicht einmal dasjenige Pflichtgefühl, von dem man erwarten sollte, daß es der Ausblick auf den gewählten Beruf aufnöthige, ist stark und allgemein genug, um gewissenhafte Verwendung der akademischen Lehrzeit zur Pflicht zu machen.“ Die akademische Jugend kehre das Goethe'sche „Saure Wochen, frohe Feste“ um, indem sie sich höchstens die Feste sauer werden lasse: wie solle aber dann „die Universität Vorschule für die Mannesarbeit sein, ohne welche auch das begünstigtste Leben verächtlich ist?“ (S. 13) Und (so heißt es S. 12): „Auf handwerksmäßiges Lernen kommt gerade

derjenige, der sich der freien Geistesarbeit entwöhnt hat, dann hinaus, wenn er vor dem Uebergange steht, der ihm zum Brode verhelfen soll." Und wie tief der einsichtige, von Leidenschaftlichkeit allem Anschein nach weit entfernte, auf eine lange Erfahrung und Beobachtung zurückblickende Mann dies empfindet, mögen die Worte beweisen, mit denen er seine Rede schließt: „Aus einem bitteren Herzeleid, das mir in der Seele brennt, ist sie geboren: möchte sie nicht auch darin begraben sein."

Sollten an diesen auch sonst von Universitätslehrern vielfach beklagten Uebelständen die Gymnasien nicht wenigstens einen guten Theil der Schuld tragen?

Daß dieselben aber nicht in dem Maße der Kenntnisse, welche unsere jungen Leute vom Gymnasium auf die Universität mitbringen, sondern nur in der Art derselben und in der durch den Gymnasialunterricht bewirkten Stimmung und Verfassung der Geister ihren Grund haben können, davon wird man sich bei einem Blick auf die Anforderungen, welche heut zu Tage bei den Abiturientenprüfungen an unsere jungen Leute gestellt werden, und auf diejenige Vorbildung, welche ehedem d. h. vor etwa 60 bis 70 Jahren als ausreichend für die akademischen Studien angesehen wurde, leicht überzeugen. Es wird hinreichen, wenn wir für das Letztere nur ein Beispiel anführen, da die Sache bekannt genug ist. Der durch seine gemeinnützige Thätigkeit bekannte preußische Schulrath W. von Türk schreibt in seiner Selbstbiographie (Leben und Wirken des Regierungs- und Schulraths W. von Türk, Potsdam, 1852) über den Stand seiner Bildung beim Eintritt in die akademischen Studien Folgendes (S. 12): „Von der griechischen Sprache verstand ich gar nichts, einen lateinischen Prosaiker übersetzte ich ziemlich — einen Dichter zu übersetzen vermochte ich nicht; eben so wenig war ich im Uebersetzen vom Deutschen ins Lateinische geübt. Von der Mathematik und Algebra wußte ich nichts. Das Rechnen war nur das gewöhnliche mechanische. In schriftlichen Aufsätzen war ich wenig geübt; zum eigenen Studium wenig angeleitet." Mit welchem Eifer er sich aber sodann auf der Universität seiner allseitigen Ausbildung widmete, mag man in dem überall vom Geiste der Aufrichtigkeit und Wahrheit durchwehten Büchlein selbst nachlesen. Freilich war dieser Standpunkt niedriger als der gewöhnliche, namentlich hinsichtlich des Lateinischen, in welchem meist

eine ziemliche Fertigkeit mit auf die Universität gebracht wurde; indeß stand er doch nicht allzutief unter dem allgemeinen Niveau. Besonders im Griechischen wurde gewöhnlich sehr wenig gelernt. Wir verweisen deshalb beispielsweise nur auf den Verfasser des „Ersten Schulhomer", den Professor Koch in Marburg, welcher in der Vorrede dieses Buches versichert, daß der von ihm auf dem Gymnasium genossene Unterricht im Griechischen sich auf die Lesung des Neuen Testaments vermittelst einer Interlinearversion beschränkt habe, und auf den im Jahre 1849 verstorbenen Berliner Schulrath Otto Schulz, welcher in seinen „Erinnerungen an Fr. Aug. Wolf" über die Leistungen der Gymnasien im Griechischen in Bezug auf die Zeit zu Anfang dieses Jahrhunderts sich folgendermaßen ausspricht: „Ein Primaner, der mit einiger Kenntniß der griechischen Formenlehre das Gymnasium verließ und außer dem Neuen Testament noch einige Rhapsodien des Homer oder einige Bücher des Herodot gelesen hatte, galt für einen ausgezeichneten Griechen, und dieses Ziel erreichten nur diejenigen, welche eine entschiedene Neigung zu philologischen Studien hinzog."

Von demselben Verfasser findet sich in der eben genannten Schrift noch eine Vergleichung der Studierenden von ehedem und jetzt, die man vielleicht nicht ohne Vergnügen und Zustimmung lesen wird, obgleich die Zeitgrenzen darin nicht ganz richtig bestimmt sind. Er rühmt daselbst den enthusiastischen Eifer der Studierenden für die klassischen Studien zur Zeit Fr. Aug. Wolfs und fährt dann so fort (die Schrift ist im Jahre 1835 verfaßt): „Das ist anders geworden seit den letzten zwanzig Jahren; was damals die Studenten mit stiller Verwunderung hörten, darüber sind jetzt auch mittelmäßige Secundaner weit hinaus. Es ist keiner unter den bekannteren Schriftstellern des Alterthums, den der abgehende Primaner nicht angelesen hätte und zu beurtheilen wüßte..... Das Stückchen, das sie von jedem dieser Heroen gelesen haben, ist ihnen das Ganze; das Alterthum hat seinen Reiz für sie verloren, noch ehe sie einen Theil desselben gründlich und im Zusammenhang kennen gelernt haben."

Aber auch aus dem Kreise der Gymnasien ertönen die Klagen häufig und laut genug. Wie oft muß man von Gymnasiallehrern hören, und zwar gerade von solchen, die ihren Beruf mit Liebe und Hingebung

treiben, daß es heut zu Tage den Schülern an dem rechten regen, freudigen, selbstthätigen Eifer für die Studien fehle, und daß dies am meisten in den oberen Klassen der Fall sei, wo jener Eifer am nöthigsten sei; daß die große Mehrzahl unserer jungen Leute, wenn sie das Gymnasium verlassen haben, nicht daran denken, die Beschäftigung mit den alten Klassikern fortzusetzen; daß es bei der jetzigen Einrichtung der Gymnasien nicht möglich sei, die Schüler mit mehr als Bruchstücken der klassischen Literatur bekannt zu machen. Es ist gewiß eine bemerkenswerthe Erscheinung, daß die Königliche Behörde selbst Veranlassung gefunden hat, der Directorenconferenz der Provinz Preußen im Jahre 1865 die Frage zur Beantwortung vorzulegen, „warum die Studirenden nach der Abiturientenprüfung sich von den Gymnasialwissenschaften abzuwenden pflegen", und daß diese Frage von den versammelten Directoren vorzugsweise durch Erörterung der Uebelstände, an denen unsere Gymnasien leiden, (am ausführlichsten und überzeugendsten in dem Vortrag des Director Th. Kock) beantwortet worden ist.

Wir wollen hier nicht bei der Mißgunst des großen Publikums gegen unsere Gymnasien verweilen, da dieselbe wenigstens zum Theil in besonderen, außer dem Interesse der Gymnasien liegenden Umständen ihren Grund hat. Nur so viel wollen wir vorläufig bemerken (und wir glauben, dabei auf die ziemlich allgemeine Zustimmung unserer Leser rechnen zu dürfen), daß das bekannte Klopstock'sche Wort: „Wie? Gymnasium nennen die jetzigen Menschen die Stätte, Wo die Seele versitzt, ach und der Körper verdirbt; Den Ort, wo er wurde geübt, bezeichnet der Name, Bei den Hellenen war That, ach und wir reden davon", auch heute noch die Denkweise eines großen Theils unseres Publikums ausdrückt. Noch immer muß man Ausdrücke hören und lesen, wie „Märtyrerthum der Gymnasiasten", „verkrüppelte Gymnasialanstalten" (letzteres ein Wort von K. Ritter, s. Kramer, Lebensbild, Bd. 1. S. 449); insbesondere aber wird heut zu Tage darüber geklagt, daß auf den Gymnasien so wenig für das Leben Brauchbares gelernt werde, und daß doch auch die daselbst zu gewinnende Kenntniß der Klassiker sich auf nicht viel mehr als auf ein „Buchstabierenlernen im Homer, Sophokles, Herodot und Plato, Livius, Horaz und Virgil" (Fr. Förster, Biographie Goethe's) erstrecke. Man schickt vielfach die

Söhne nur auf das Gymnasium, weil es nun einmal der Hauptweg zu einer höheren socialen Stellung ist.

Sollte nicht schon diese weit verbreitete, sich bis in die Kreise der sachkundigsten Männer erstreckende Mißstimmung uns gegen eine allzu optimistische Ansicht von dem Stande unseres Gymnasialwesens mißtrauisch machen?

Es kömmt aber schon vom Standpunkt einer äußerlichen Betrachtung noch Eins hinzu, was unsere ernstlichsten Bedenken erregen muß. Dies ist die alles Maß übersteigende Ueberfüllung der meisten Gymnasien.

Obgleich die Zahl der preußischen Gymnasien sich seit dem Jahre 1841 bis 1868 in den alten Provinzen von 113 auf 160 vermehrt hat (wir entnehmen diese wie die folgenden statistischen Notizen einer Abhandlung des Geh. Oberregierungsrath Wiese im Preußischen Jahrbuch, 2. Jahrgang 1861, und dem größeren in zwei Bänden erschienenen Werk desselben Verfassers „Höhere Schulen,") so ist doch die Frequenz derselben fortwährend ganz außer Verhältniß der Zahl der Gymnasien gestiegen. Im Jahre 1841 betrug die Zahl der Gymnasiasten ungefähr 20,000 („nicht viel mehr als die Hälfte" der Summe vom Jahre 1861), im Jahre 1856 war sie auf 35,645, im Jahre 1857 auf 37,199, im Jahre 1861 auf 40,043 gestiegen (Preuß. Jahrb. S. 141); im Jahre 1868 betrug sie 43,250 (Höhere Schulen, Bd. 2. S. 536 ff.), so daß in diesen Jahren der Zuwachs verhältnißmäßig geringer erscheint; im Wintersemester 1872/73 aber hat sie (hier allerdings einschließlich der neu erworbenen Provinzen) die Höhe von 62,513 erreicht (Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverw. in Preußen, 1873. Novbr.). In Folge davon gibt es Gymnasien, welche bis zu 750 Schüler zählen, wie das Magdalenengymnasium in Breslau und annähernd die Gymnasien in Ratibor, in Münster, das katholische Gymnasium in Breslau, das Marienggymnasium in Posen, das Fr. Wilh. Gymnasium in Berlin u. a. m. (H. Sch. S. 523 und S. 10) und einzelne Gymnasialklassen mit bis zu 90 und eine große Anzahl mit mehr als 60 zugleich zu unterrichtenden Schülern. Es wird aber kaum eines Beweises bedürfen, daß bei einer solchen Ueberfüllung der Anstalten und der Klassen eine eigentlich pädagogische, durch eingehenden Verkehr mit den einzelnen bedingte Ein-

wirkung auf die Schüler nur im unvollkommensten Maße möglich ist, daß die unterrichtliche Thätigkeit des Lehrers sich nur zu sehr auf Aufgeben und Abfragen beschränken wird, und daß die Beurtheilung der Schüler bei den Censuren sich fast nur auf die (vielen Täuschungen unterworfenen) schriftlichen Arbeiten und auf die Notizen, welche sich der Lehrer über einzelne Antworten macht, gründen wird. Es ist überall auf preußischen Gymnasien zu sehen, daß der Lehrer mit dem Notizbuch in der Hand seinen Schülern gegenübersteht, und dies ist insbesondere für die in mehreren Klassen und in jeder nur in wenigen Stunden unterrichtenden Lehrer eine absolute Nothwendigkeit. Wird aber eine sich hierauf gründende Beurtheilung je eine umfassende, die Individualität des Schülers hinreichend berücksichtigende sein können*)?

Der Grund dieser Ueberfüllung ist hauptsächlich darin zu suchen, daß dem Gymnasium durch die Privilegien, die mit den ganzen oder theilweisen Besuch desselben außer der Berechtigung zu den akademischen Studien verbunden worden sind, eine Menge fremdartiger Zwecke gesetzt worden sind. Wie sehr dies auf die Frequenz eingewirkt hat, geht — abgesehen davon, daß die Thatsache für sich selbst spricht — schon daraus hervor, daß diese Ueberfüllung früher auf den außerpreußischen deutschen Gymnasien nicht stattgefunden und erst in neuester Zeit angefangen hat sich zu zeigen, nachdem jene Privilegien wenigstens zum großen Theil auch auf sie übertragen worden sind; es ergiebt sich aber ferner aufs deutlichste daraus, daß nach der Berechnung von Wiese (Pr. Jahrb. S. 151) nur etwa 15 von 100 in die unteren Klassen eintretenden Schülern das Gymnasium bis zu seinem Ziel zurücklegen. Eben dies hat nun aber nothwendig noch seine besonderen nachtheiligen Folgen. Wenn von den auf einem Gymnasium vereinigten Schülern durchschnittlich nur 15 Procent den eigentlichen Zweck des Gymnasiums verfolgen wollen oder können (wobei noch nicht einmal auf diejenigen Rücksicht genommen ist, die das Gymnasium nur deshalb bis zum Abiturientenexamen durchlaufen, um nachher Officiere oder Bau-, Steuer-, Forst-, Postbeamte zu werden): wie ist es da anders möglich,

*) Vgl. Wiese, Pr. Jahrb., S. 155, wo dieser Nachtheil mit Nachdruck hervorgehoben wird.

als daß die übrigen 85 Procent in Bezug auf den herrschenden Geist das Uebergewicht erlangen und dem wissenschaftlichen Sinne, der vor Allem auf dem Gymnasium herrschen soll, Eintrag thun? daß, wie es Kock a. a. O. ausdrückt, „die strebsamern Schüler, durch den bleiernen Schritt der bruta moles auf Schritt und Tritt verzögert, den frischen Schwung und die fröhliche Lust an der Sache nur zu oft einbüßen?"

Wir wollen hier aber sogleich noch ein anderes Symptom einer Art Krankheit sowohl der Realschulen als der Gymnasien erwähnen. Wir meinen die immer mehr einreißende Vermischung dieser beiden Arten von Anstalten unter einander.

Wir finden dieses Symptom für die Gymnasien nicht in der Einführung der sogenannten Realien in dieselben, deren Berechtigung innerhalb gewisser, später zu erörternder Grenzen wir vollkommen anerkennen, sondern vielmehr darin, daß die Gymnasien vielfach nicht bloß vom großen Publikum, sondern auch von Gymnasiallehrern (z. B. von Mützell, Giesebrecht, Kühnast, Laas) nicht als Vorbereitungsanstalten für die Universität, sondern als in sich abgeschlossene, eine allgemeine umfassende Bildung bietende Schulen angesehen und danach die Forderungen in Bezug auf ihre Lehrpläne bemessen werden: eine Ansicht, die freilich die natürliche Folge des Uebergewichts derjenigen Besucher des Gymnasiums ist, welche nicht studieren wollen, die wir aber nicht umhin können, als die Quelle großer Verirrungen zu betrachten. Wir können uns nicht versagen, hierüber die folgenden kräftigen Worte R. v. Raumers (in seines Vaters Gesch. der Pädagogik, Bd. 3. S. 255. 3. Aufl.) mitzutheilen: „Dieser Irrthum gereicht den Gymnasien wie der allgemeinen Bildung gleichmäßig zum Verderben. Er steckt dem Gymnasium lächerlich überspannte Ziele, stumpft den frühreifen Sinn durch unvernünftige Zumuthungen ab und liefert nach allen den großen Redensarten den Universitäten ein Geschlecht, dessen überreifer Gaumen die höhere Bildung von sich weist. Das Gymnasium hat auch in formaler Hinsicht nicht vollendete Männer, sondern gut vorbereitete und lernbegierige Studenten zu bilden." Für die Realschulen erblicken wir die gleiche Verirrung in dem auf diesem Gebiet weit verbreiteten Streben, für ihre Abiturientenprüfungen die Berechtigung zu den akademischen Studien zu erlangen und es so

wenigstens für die meisten Berufsarten den Gymnasien gleich zu thun oder gar an ihre Stelle zu treten. Wir glauben, daß hierdurch der Charakter der Realschulen nur zu ihrem Nachtheil alteriert werden kann, und halten es, in Uebereinstimmung mit einer Anmerkung der Redaction der Preußischen Jahrbücher (1872. April, S. 396) für ein wesentliches Erforderniß, daß „die zu einem Halbgymnasium verbildete Realschule ihrer ursprünglichen Bestimmung wieder zugeführt werde".

Dies wird hinreichen, um unsern Lesern die Ueberzeugung von der Reformbedürftigkeit unsrer Gymnasien zunächst wenigstens näher zu bringen. Ehe wir aber zur ausführlichen Entwickelung unserer Vorschläge übergehen, müssen wir noch einige allgemeine Bemerkungen vorausschicken.

Es ist seit der durch Rousseau bewirkten Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik dem sogenannten mechanischen Auswendiglernen gewissermaßen der Krieg erklärt worden, und wer wollte verkennen, daß dieser Kampf bis zu einem gewissen Punkte seine volle Berechtigung hat? Wenn man es als die einzige Aufgabe des Unterrichts ansah, dem Gedächtniß des Schülers ein massenhaftes und, weil unbegriffen, todtes Wissen zu überliefern, so war dies gewiß ein durchaus unpädagogisches Verfahren. Es mochte wohl vorkommen, daß der Geist des Schülers sich allmählich aus eigner Kraft zum Verständniß des Gelernten und damit zur Herrschaft über diese Massen emporarbeitete; indeß war dies doch nicht immer der Fall; denn nur zu oft wurde der Geist des Schülers durch diese Art des Unterrichts erdrückt, und jedenfalls war darin eine unnöthige Erschwerung des Unterrichts enthalten. Allein ist es nicht ein eben so großer Irrthum, wenn man das mechanische Wissen völlig verwerfen will? Es giebt in den meisten Disciplinen, so zu sagen, feste Bestandtheile, welche ihren Unterbau oder ihr Knochengerüst bilden, welche nicht selbst Gegenstände des wissenschaftlichen Denkens und Forschens, wohl aber unentbehrliche Mittel desselben sind, und welche jederzeit sofort und ohne Besinnen sich für den Gebrauch darbieten müssen. Wie sollten wir z. B. dazu gelangen, die alten Klassiker mit Geläufigkeit zu lesen, wenn wir uns immer erst über die Bedeutung der Worte und Wortformen besinnen müßten? wie sollte es möglich sein, in der Geschichte eine umfassendere und gründlichere Kennt-

niß und Einsicht zu gewinnen, wenn wir die wichtigsten feststehenden Namen, Jahreszahlen, Data immer erst durch mühsame, die geistige Kraft für höhere Aufgaben verzehrende Combinationen suchen müßten? Diese Dinge müssen wie das Einmaleins auswendig gewußt und daher am besten mechanisch und zwar in der Jugend auswendig gelernt werden, mechanisch d. h. so daß durch immer erneute Wiederholung der Vorstellungen die Eindrücke davon fest in unsere Seele eingeprägt werden. Ein judiciöses Lernen (um mit Kant zu reden), wie wir es im späteren Lebensalter anzuwenden pflegen, welches die Eindrücke von Vorstellungen durch absichtliche Verknüpfung mit andern Vorstellungen festzuhalten sucht, dient zwar dazu, das Lernen, freilich nur für einen vorübergehenden Gebrauch, zu erleichtern, kann aber weder dieselbe Leichtigkeit der Anwendung noch dieselbe feste Dauer gewähren wie das mechanische Lernen, da die in beständigem Flusse begriffenen Verknüpfungen von Vorstellungen sich jederzeit leicht auflösen. Dagegen ist es bekannt, wie fest nicht nur überhaupt die in der Jugend empfangenen Eindrücke, sondern insbesondere auch die durch mechanisches Auswendiglernen gewonnenen in der Seele zu haften pflegen; welcher ältere Mann hätte nicht an sich selbst die Erfahrung gemacht, daß in der Jugend gelernte, anscheinend lange vergessene Verse und Lieder ihm von selbst wieder in der Seele auftauchten?*)

Aber nicht allein für die Gewinnung einer festen Grundlage für die verschiedenen Disciplinen muß durch das mechanische Auswendig-

---

*) Die wunderbare und vielfach räthselhafte Natur des Gedächtnisses ist noch nicht so klar und vollständig entwickelt wie zu wünschen wäre. Sehr lehrreich und interessant sind die leider nur zu kurzen Bemerkungen des Aristoteles in der Schrift *περὶ μνήμης καὶ ἀναμνήσεως* p. 449—453 ed. Bekker, aus welcher es der Mühe werth ist, zur Verdeutlichung des Obigen die folgende Stelle mitzutheilen (p. 450. A): *δῆλον γὰρ ὅτι δεῖ νοῆσαι τοιοῦτον τὸ γινόμενον ἐν τῇ ψυχῇ καὶ τῷ μορίῳ τοῦ σώματος τῷ ἔχοντι αὐτὴν οἷον ζωγράφημα τὸ πάθος, οὗ φαμὲν τὴν ἕξιν μνήμην εἶναι. ἡ γὰρ γινομένη κίνησις ἐνσημαίνεται οἷον τύπον τινὰ τοῦ αἰσθήματος, καθάπερ οἱ σφραγιζόμενοι τοῖς δακτυλίοις.* — Ein interessantes Beispiel für das erwähnte oft unbewußte Festhalten des in der Jugend Gelernten bieten die Gespräche Eckermanns mit Goethe (Bd. 3. S. 326), wo erzählt wird, daß ein alter Mann auf seinem Sterbebette in völliger Bewußtlosigkeit Verse in einer ihm fremden Sprache hergesagt habe, die er zufällig in seiner Jugend gelernt hatte.

lernen Fürsorge getroffen werden, sondern auch für die Entwickelung der Phantasie und des Gemüths. Wir werden hierauf an einer späteren Stelle zurückkommen müssen und wollen hier nur bemerken, daß für diesen Zweck vorzüglich unsere Nationalliteratur den Stoff zu liefern hat. Dieselbe bietet schon für das zarteste Alter Lieder und Verse, die es werth sind, dem Gedächtniß fest eingeprägt zu werden, und dieser Stoff erweitert sich und muß daher in immer größerer Ausdehnung benutzt werden, je mehr das Kind in seiner Fassungskraft vorschreitet.

Glücklicher Weise nun ist gerade die Natur des Kindes und des Knaben für das mechanische Auswendiglernen eben so geneigt als geeignet. Daß die reine, von keinen heftigen Bestrebungen oder Leidenschaften getrübte*) Seele des Kindes vorzüglich geeignet ist, Eindrücke aufzunehmen, geht schon daraus hervor, daß es von seiner ersten Lebenszeit an durch die sinnlichen Wahrnehmungen sich eine Menge von festen, wenn auch unbewußten Vorstellungen bildet; ist doch nicht ganz ohne Grund gesagt worden, daß das Kiud in den ersten Lebensjahren mehr lerne als in irgend einer späteren Periode. Was muß es Alles lernen, um die es umgebenden Dinge und Personen zu kennen und insbesondere, um sich allmählich der Sprache zu bemächtigen! Von diesen durch sinnliche Wahrnehmungen gewonnenen Eindrücken ist nun unser Auswendiglernen freilich sehr verschieden. Die sinnlichen Wahrnehmungen bieten sich von selbst dar und wiederholen sich in der Regel eben so von selbst, ferner sind die Eindrücke derselben von viel stärkerer Natur als die nicht durch sinnliche Wahrnehmung unterstützten, während das Auswendiglernen einen Willensakt erfordert und nur durch die Arbeit des absichtlichen Wiederholens erzielt wird. Indessen die Weichheit und Ungetrübtheit der Seele ist bei dem Kinde und Knaben, wenn die Entwickelung eine normalmäßige, noch immer dieselbe, und die Beschwerde

*) Aristoteles fährt an der in der vorigen Anmerkung angeführten Stelle so fort: *διὸ καὶ τοῖς μὲν ἐν κινήσει πολλῇ διὰ πάθος ἢ δι' ἡλικίαν οὖσιν οὐ γίνεται μνήμη, καθάπερ ἂν εἰς ὕδωρ ῥέον ἐμπιπτούσης τῆς κινήσεως καὶ τῆς σφραγῖδος.* Wenn er demgemäß nachher auch die *σφόδρα νέοι* als *ἀμνήμονες* bezeichnet, so ist dabei erstens das hinzugefügte *σφόδρα*, wofür er später (p. 453. B) *πάμπαν* setzt, nicht zu übersehen, zweitens aber ist zu berücksichtigen, daß er nur das eigentliche Gedächtniß, nicht das obige unbewußte Aufnehmen von Eindrücken im Auge hat.

der Arbeit wird in dem Maße, wie der Geist sich regt, durch die in der menschlichen Natur tief begründete Lust am Lernen mehr als ausgeglichen. Wie gern lassen die Kinder, wenn es in der rechten Weise geschieht, ihr Gedächtniß in Bewegung setzen! Wie gern lassen sie sich auffordern, immer wieder dasselbe, selbst die Zahlen, noch lieber freilich auswendig gelernte Verschen, herzusagen und sich so ihres kleinen Gedächtnißvorraths zu erfreuen! Und dasselbe findet bis zu einer gewissen Altersgrenze auch bei den Knaben statt*), vorausgesetzt, daß sie von Verirrungen und Zerstreuungen entfernt gehalten werden und somit ihre Seele rein bleibt. Kind und Knabe glauben aber nur zu lernen, wenn sie etwas Bestimmtes, Positives in ihr Gedächtniß einprägen. Von solcher Art muß also das sein, was ihnen geboten wird. Ferner aber muß es etwas Einzelnes, Einfaches sein. Wie bei den sinnlichen Dingen der Blick des Kindes und des Knaben sich immer auf das einzelne Ding richtet und deshalb seine Wahrnehmung auf der einen Seite beschränkt, auf der andern aber um so schärfer und deutlicher ist**), eben so verhält es sich mit geistigen Dingen. Zusammenfassende Betrachtungen und Reflexionen werden ihnen immer als etwas Nebensächliches erscheinen und deshalb entweder mit Ungeduld angehört oder im günstigsten Falle nur als eine Würze zu der Arbeit des Gedächtnisses angesehen werden. Wie wenig das Reflectieren überhaupt der Natur der Jugend gemäß ist, ergiebt sich auch daraus, daß selbst die reifere Jugend, wie sich jeder aufmerksame Beobachter leicht überzeugen kann, Gedichte

---

*) Es wird mancher Gymnasiallehrer die Erfahrung gemacht haben, daß sich das lebendige Interesse der Schüler am leichtesten erwecken und dauernd erhalten läßt bei solchen Unterrichtsgegenständen, bei denen am meisten Positives auswendig zu lernen ist, wie z. B. bei der griechischen Formenlehre. Selbst für die hebräische Formenlehre läßt sich, wie der Verfasser dieser Blätter aus eigener Erfahrung weiß, leicht Lust und Eifer in den Schülern erwecken; auch hier wird die Mühe des Lernens leicht durch die Freude daran und durch das Gefühl der Bereicherung des Geistes durch neue Kenntnisse überwogen.

**) Goethe sagt (Gespr. mit Eckermann, Bd. 3. S. 54): „Dem Kinde entgeht der Käfer an der Blume nicht, es hat alle seine Sinne für ein einziges einfaches Interesse beisammen, und es fällt ihm durchaus nicht ein, daß zu gleicher Zeit etwa auch in der Bildung der Wolken sich etwas Merkwürdiges ereignen könne, um seine Blicke zugleich auch dorthin zu wenden."

und dergleichen in der Regel nicht judiciös, sondern mechanisch auswendig zu lernen pflegt.

Für die Art und Weise, wie das Auswendiglernen zu betreiben ist, scheinen uns die wesentlichen Regeln schon in der folgenden Stelle des Quintilian enthalten zu sein (Inst. Or. XII, 2, 40): Si quis tamen unam maximamque artem memoriae quaerat, exercitatio est et labor: multa ediscere, multa cogitare et si fieri potest quotidie, potissimum est. Nihil aeque vel augetur cura vel neglegentia intercidit. Quare et pueri statim, ut praecepi, quam plurima ediscant et quaecunque aetas operam memoriae juvandae dabit, devoret initio taedium illud et scripta et lecta saepius revolvendi et quasi eundem cibum remandendi. Quod ipsum hoc fieri potest levius, si pauca primum et quae odium non afferant, coeperimus ediscere, tum adjicere quotidie versus, quorum accessio sensum incrementi non afferat, in summam ad infinitum usque perveniat. Also täglich etwas lernen, Anfangs wenig, allmählich etwas mehr, aber immer im Verhältniß zu der Kraft und Lust des Lernenden und das Gelernte nicht fallen lassen, sondern immer in geeigneter Weise wiederholen. Dem Vorwurf, daß dies dazu dienen werde, den Geist des Schülers niederzudrücken und eine wünschenswerthe Entwickelung des eigenen Nachdenkens zu hindern, hoffen wir durch die spätere ausführliche Darlegung unserer Vorschläge hinreichend zu begegnen.

Wird aber das Auswendiglernen in der angedeuteten Weise angewendet, so wird das Gedächtniß des Schülers nicht nur bereichert und insbesondere in den festen Besitz der Elemente des Wissens gesetzt werden, deren wir zur Aneignung unserer wissenschaftlichen, auf einer langen historischen Entwickelung beruhenden Bildung bedürfen, sondern es wird zugleich eben dadurch und nur dadurch für alle Folgezeit gestärkt — ein Vortheil, der nicht hoch genug angeschlagen werden kann —; denn bei keiner Kraft tritt es so deutlich hervor, wie gerade bei der Gedächtnißkraft, wie sehr sie durch Uebung gestärkt wird. Wir können uns auch hierfür auf die oben angeführte Stelle des Quintilian berufen, und wollen nur noch auf die bekannte, hierfür besonders beweisende Erscheinung aufmerksam machen, daß das Gedächtniß, je nachdem es in diesen oder jenen Dingen, in Zahlen, Namen, Gedichten oder anderen

Reihen besonders geübt wird, in eben diesen Dingen eine besondere Stärke zu erlangen pflegt.

Als ein Beispiel, was das Gedächtniß bei einer consequenten und energischen Behandlung in der Jugend zu leisten vermag, können die jüdisch-deutschen Elementarschulen dienen, in denen, wenigstens noch vor etwa 30 Jahren, das alte Testament im Urtext nebst einer Art Interlinearversion auswendig gelernt zu werden pflegte, und in denen, wie wir selbst in mehreren Schulen uns durch die Probe überzeugt haben, die Kinder bis zum zurückgelegten neunten Lebensjahre so weit gebracht wurden, daß sie den Pentateuch hebräisch und deutsch geläufig hersagen konnten: ein Verfahren, welches wir selbstverständlich nur für den obigen Beweis anführen, nicht um es zur Nachahmung zu empfehlen.

So wesentlich und nothwendig es nun aber ist, daß beim Unterricht bis zu einer gewissen Altersstufe auf Einübung der Elemente und auf Bereicherung und Stärkung des Gedächtnisses ein besonderer Nachdruck gelegt und auf diese Art, so zu sagen, in die Seele des Schülers etwas hineingebildet werde: eben so wesentlich und nothwendig scheint es uns zu sein, daß damit zur rechten Zeit aufgehört und einer angemessenen Freiheit und der Entwickelung von innen heraus Raum gegeben werde. Es kommt bei naturgemäßer Entwickelung des Kindes und des Knaben eine Zeit, wo an Stelle der hingebenden Receptivität und der halb unbewußten Lernbegier der Drang nach Selbständigkeit und nach Geltendmachung der Individualität um so stärker, mit einer gewissen schwärmerischen Richtung auf das Ideale, hervorzutreten pflegt. Dies ist die Zeit der eintretenden Pubertät, also etwa das fünfzehnte, sechzehnte Lebensjahr, wo unsere jungen Leute in die Obersecunda aufzurücken pflegen, so daß sie nach der jetzigen Einrichtung unserer Gymnasien gewöhnlich noch drei Jahre auf denselben verweilen. In dieser Zeit nun müssen nach unserer Ansicht die Unterrichtsweise und die Unterrichtsgegenstände geändert werden, es muß der eigenen Wahl der Schüler mehr eingeräumt; es muß ihnen mehr freie Bewegung gestattet, das bisher Gelernte muß verknüpft und ein tieferes Verständniß desselben angebahnt werden — Alles freilich mit Maß und ohne den Zweck des Gymnasiums aus den Augen zu verlieren. Nur auf diesem Wege kann zunächst für die oberen Klassen des Gymnasium, damit aber auch für

die Universität und für das ganze Leben Lernfreunde und Lerntrieb erzielt werden, also dasjenige, worauf es vorzüglich ankommt, und was wir heut zu Tage vorzugsweise vermissen. Denn, wie man nach Goethes Wort (Gespr. mit Eckermann, Bd. 1. S. 220) „überall nur von dem lernt, den man liebt", eben so lernt man nur das, was man liebt, d. h. was man gern lernt und was der eignen Individualität entspricht. Und, wie W. v. Humboldt mit Recht sagt (Ges. W. Bd. 4. S. 6): „Es giebt keine freie und kraftvolle Aeußerung unserer Fähigkeiten ohne eine sorgfältige Bewahrung unserer ursprünglichen Naturanlagen; keine Energie ohne Individualität."

Der Kernpunkt unserer Vorschläge geht hiernach dahin, daß in Bezug auf Unterrichtsweise und Unterrichtsgegenstände zwischen den unteren und den oberen Gymnasialklassen (wir wollen der Kürze wegen die ersteren die Vorschule, die letzteren das eigentliche Gymnasium nennen) streng geschieden, daß in jenen das eigentliche Lernen mit mehr Nachdruck und Consequenz getrieben, in diesen der Freiheit und Individualität der Schüler mehr Rechnung getragen werde, als bisher geschehen ist.

Wir können annehmen, daß in dem Maße, als hiermit die Gymnasien ihrer eigentlichen Bestimmung zurückgegeben werden, von selbst auch den oben angegebenen Uebelständen, insbesondere auch der Ueberfüllung, abgeholfen werden wird. Wir gehen deshalb auf diesen Gegenstand nicht näher ein, um so weniger, als derselbe theils von Kock in dem oben angeführten Vortrag, theils von einigen Fachmännerversammlungen der neuesten Zeit hinreichend erörtert worden ist und von letzteren auch bereits mehrfache zweckmäßige Vorschläge zur Abhülfe worden sind.

Die Vorschule.

Der Verfasser hat nicht selten von erfahrenen Schulmännern die Bemerkung gehört, daß der Unterricht in der unteren Hälfte unserer Gymnasien, also in dem Theile, den wir die Vorschule nennen, weit lohnender, der Erfolg desselben viel sichtbarer, Interesse und Trieb der Schüler viel lebendiger sei, als in der oberen Hälfte. Und im Allgemeinen wird man dies gewiß als vollkommen richtig und wahr anerkennen müssen. Hier ist der Weg in der Regel nicht zu verfehlen und ist demnach bisher auch nicht verfehlt worden; hier müssen gewisse Dinge gelernt werden, und dieses Lernen entspricht dem natürlichen Triebe und der Leistungsfähigkeit der in diesen Klassen versammelten Jugend, und so pflegt denn auch das Werk im Ganzen zur Befriedigung der Lehrer und Schüler zu gelingen. Wir werden uns daher, da innerhalb dieser Grenzen eine wesentliche Veränderung hinsichtlich der Auswahl und Behandlung der Unterrichtsgegenstände nicht angezeigt ist, darauf beschränken dürfen, einige Punkte näher zu erörtern, wo uns dasjenige Verfahren, welches wir in Gemäßheit der oben entwickelten Grundsätze zur Erreichung unseres Zweckes für nothwendig halten, nicht immer oder doch nicht immer consequent und nachdrücklich genug beobachtet zu sein scheint.

Zunächst glauben wir uns in Bezug auf

die lateinische und griechische Formenlehre

im Gegensatz gegen die neue, auf Sprachvergleichung beruhende, sog. rationelle Methode entschieden für die alte Methode, namentlich für das Auswendiglernen der üblichen Paradigmen der Declinationen und Conjugationen aussprechen zu müssen.

Wir wissen sehr wohl, daß die Unterscheidung der Declinationen und Conjugationen, auf welcher diese Paradigmen beruhen, eine äußerliche und oberflächliche ist, die vor den Forderungen der Wissenschaft

nicht bestehen kann, und daß insbesondere die Ausnahmen, welche in Folge derselben zu machen sind, sich meist auf bestimmte Lautgesetze zurückführen lassen. Wir sind ferner selbstverständlich weit davon entfernt, den Werth der neueren Sprachforschung zu verkennen oder zu unterschätzen, in der wir vielmehr einen Glanzpunkt und einen besondern Ruhm deutscher Geistesarbeit erblicken. Wir sind daher auch nicht der Meinung, daß ihre Ergebnisse den Schülern der Gymnasien völlig vorenthalten werden sollen, glauben vielmehr, daß ihnen Manches davon, wie wir später im Näheren nachweisen werden, mit großem Gewinn für ihre Einsicht und für Weckung ihres Wissenstriebes mitgetheilt werden kann und soll, jedoch erst dann, wenn sie im Besitz des erforderlichen elementarischen Wissens sind, wenn sie also die Sachen kennen, die ihnen durch die Fackel der Wissenschaft beleuchtet werden sollen, und wenn sie zugleich auf der Stufe der Entwickelung stehen, wo Bedürfniß und Fähigkeit einer tieferen und umfassenderen Einsicht in ihnen erwacht sind. Aber für die Knaben der Vorschule sind die Paradigmen ein eben so nothwendiges als nützliches Hülfsmittel. Sie bilden eben deswegen, weil sie auf einer äußerlichen und oberflächlichen, daher leicht faßbaren Eintheilung beruhen, für den Knaben gewissermaßen bequeme Schubfächer, in die er die Menge von einzelnen Spracherscheinungen einordnet, die ihn sonst verwirren würden, und, was noch wichtiger, durch die an gleichen Fäden laufenden Reihen, aus denen sie bestehen, gewähren sie ihm, ähnlich wie Rhythmus und Reim bei den Gedichten, eine Erleichterung für das Gedächtniß, ohne die er die Masse der zu lernenden Einzelnheiten kaum zu bewältigen im Stande sein würde. Sie dienen ihm wie das Einmaleins (um noch einmal zu dieser Analogie zu greifen) als Stütze, so lange er einer solchen bedarf, um nur zunächst den Stoff festzuhalten, die er freilich zu entbehren lernen muß; denn wie beim Einmaleins, so muß es auch bei der Formenlehre dahin gebracht werden, daß das in den Reihen enthaltene Einzelne sich dem Gedächtniß von selbst und ohne Besinnen darbietet. Ist dies ein Umweg, so muß man sich daran erinnern, daß, wie Göthe sagt, steile Höhen — und eine solche ist die lateinische Formenlehre für den Knaben — nur auf Umwegen zu erklimmen sind. Und wenn die Paradigmen allmählich beim Gebrauch der Sprache unnöthig werden

müssen, so gewähren sie doch auch weiterhin den nicht gering anzuschlagenden Vortheil, daß mit ihnen eine Anzahl der unentbehrlichen grammatischen Kategorien (Casus, Numeri, Redetheile, Tempora, Modi ꝛc.) dem Gedächtniß mit einer Festigkeit und Sicherheit eingeprägt werden, die auf anderem Wege kaum zu erreichen sein dürfte.

Es liegt unserem Zwecke durchaus fern, uns in eine Kritik der Bearbeitungen der Grammatik nach der neuen Methode überhaupt einzulassen (wir haben für das Griechische hauptsächlich die vortreffliche „Schulgrammatik von Georg Curtius, zehnte Auflage, 1873, und für das Lateinische die „Elementar- und Formenlehre der lateinischen Sprache für Schulen" von Schweizer-Sidler, 1869, im Auge); wir finden uns dazu um so weniger veranlaßt, als dies schon mehrfach (z. B. in den bereits angeführten Verhandlungen der Directoren der Provinz Preußen vom Jahre 1865, S. 2—41) versucht worden ist. Wir dürfen aber nicht unterlassen, unsere pädagogischen Bedenken dagegen geltend zu machen.

Erstens. Da eine gründlichere wissenschaftliche Einsicht in die Sprache nur durch die Aufstellung und Zugrundelegung der in derselben geltenden Lautgesetze möglich ist, so werden diese Lautgesetze von Curtius der Formenlehre in nicht weniger als 78 Paragraphen vorausgeschickt; sie sollen also zuerst gelernt werden, wie auch daraus erhellt, daß in der Formenlehre fortwährend auf sie Bezug genommen wird. Dieselben sind für den Knaben in der That lauter Einzelnheiten, die wenigstens nicht wie die Paradigmen durch einen bestimmten, immer wiederkehrenden Faden zusammengehalten werden. Welche Aufgabe nun für den Knaben, sie sich fest einzuprägen, und noch mehr, sie bei der Formenlehre, wie doch nöthig, für die Anwendung immer sicher und ohne Verwirrung gegenwärtig zu haben! Wenn demungeachtet auch bei der neuen Methode, wie versichert wird, günstige Resultate erzielt werden, (was wir unter Voraussetzung eines besonders lebhaften Eifers und der nöthigen Geschicklichkeit des Lehrers nicht bezweifeln), so möchten wir wenigstens vermuthen, daß dies nicht vermittelst, sondern trotz der Methode geschehe, und zwar dadurch, daß die Schüler sich dennoch, ihrer Natur folgend, an die gewöhnlichen Paradigmen halten und nicht von den Lautgesetzen auf die Paradigmen, sondern von den

Paradigmen auf die Lautgesetze übergehen; weshalb denn auch in den nach der neuen Methode bearbeiteten Grammatiken die gewöhnlichen Paradigmen mit abgedruckt zu werden pflegen *).

Zweitens. Es ist ferner nach unserer Ansicht ein entschiedener pädagogischer Fehler, wenn mit diesen (durch Abstraction von den Sprach-erscheinungen zu gewinnenden) Lautgesetzen die Erläuterung gegeben wird vor dem zu Erläuternden, wenn also z. B. der Schüler erst die beiden Lautgesetze lernen soll §. 54: „In einigen mit τ anlautenden Stämmen wird die Aspiration, wenn sie am Schlusse des Stammes durch die Laut-gesetze verdrängt wird, auf das anlautende τ zurückgeworfen, so daß dies nun in θ übergeht", und §. 57: „Kehllaute, seltener τ und θ, verschmelzen mit nachfolgendem ι zur Lautgruppe σσ (neuattisch ττ)", um später zu verstehen, warum aus ταχίων zunächst τάσσων und dann θάσσων wird. Wie es für den naturgeschichtlichen Unterricht als Regel gilt, daß der-selbe mit der Anschauung der Naturobjecte beginnen müsse und die Erläuterung durch Belehrung über die Merkmale, durch Klassificierung ꝛc., erst dann zu geben sei, wenn die Anschauungen deutlich und fest ein-geprägt seien: eben so verhält es sich mit dem Sprachunterricht, und zwar müssen hier die Spracherscheinungen, da ihr Behalten nicht wie das der Naturobjecte durch die sinnliche Wahrnehmung unterstützt wird, dem Gedächtniß fest eingeprägt werden, ehe zu ihrer Erläuterung zu schreiten ist **). Für denjenigen, welchem die Form θάσσων bekannt, aber ein ungedeutetes Räthsel ist, wird die Erklärung derselben, wie jede Aufklärung über etwas Dunkles, nicht allein von Nutzen, sondern

*) Die Sachlage ändert sich allerdings hinsichtlich dieses ersten und des nächst-folgenden zweiten Punktes, wenn mit der Declination angefangen und nur bei dieser und bei den übrigen Theilen der Formenlehre immer nur auf die bezüglichen Para-graphen der Lautlehre zurückgegriffen wird, aber, wie uns scheint, nicht zum Vor-theil der Methode. Die große Menge der Lautgesetze wird in diesem Falle den Schüler nur um so mehr verwirren und ihm das Festhalten der Paradigmen um so mehr erschweren.

**) Wir freuen uns, in dieser Argumentation mit den „Gelegentlichen Be-merkungen über den griechischen Sprachunterricht" von H. Bonitz zusammenzu-treffen, welche Curtius den „Erläuterungen zu seiner gr. Schulgrammatik" als Anhang beigegeben hat.

auch ein hoher Genuß sein. Aber auch für den Knaben, der von θάσσων noch nichts weiß?

Ein ähnliches Bedenken ist drittens hinsichtlich der Formenlehre dagegen zu erheben, daß darin überall bei der Declination und Conjugation nicht von wirklichen Formen, sondern von den bloß zu denkenden Stämmen ausgegangen wird. Der Knabe steht vor den für ihn gleichsam einen dichten Wald bildenden Spracherscheinungen und hat das Bedürfniß, sich möglichst bald einen Weg durch diesen Wald zu bahnen, auch ist es wünschenswerth, ihn ohne Umschweife in den Besitz des Nöthigsten für den Gebrauch der Sprache zum Uebersetzen aus derselben und in dieselbe zu setzen: wird man es also zweckmäßig finden dürfen, die Menge des zu Lernenden für ihn noch durch diese bloß gedachten und für den Gebrauch nutzlosen Formen zu vermehren? Und muß er nicht doch immer, um auf die Stämme zu kommen, von wirklichen Formen ausgehen?

Viertens. Wie wir schon früher bemerkt haben, so erkennen wir die Unvollkommenheit der den Paradigmen zu Grunde liegenden Eintheilung der Declination und Conjugation vollständig an und räumen namentlich ein, daß die sogenannten Ausnahmen zum großen Theil hieraus hervorgehen. Aber dieses Unvollkommene ist eben dasjenige, was allein der Fassungskraft angemessen ist, es ist gleichsam die Milch, die dem an Geist noch Unmündigen geboten werden soll. Dasjenige, was in Folge der neuen Methode an die Stelle gesetzt wird, ist dagegen für dieses Alter viel zu compliciert und deshalb viel zu schwer. Man sehe nur das Inhaltsverzeichniß von Curtius an, um sich davon zu überzeugen. Da wird z. B. die Declination erst in die vocalische und consonantische, jene wieder in die A- und O-Declination, diese aber in die Declination mit Guttural- und Labial-, mit Dental-, mit Liquida-, mit weichvocalischen, diphthongischen und mit O (?) Stämmen eingetheilt: welche Menge von Kategorien, und welche Schwierigkeit für den Schüler, dieselben aufzufassen und im Gedächtniß festzuhalten!

Endlich aber glauben wir fünftens als ein Hauptbedenken hervorheben zu müssen, daß derartige Grammatiken nothwendig des elementarischen Charakters entbehren müssen, indem ihr Inhalt unmöglich so fest und so einfach sein kann, wie wir es für dieses Alter

hinsichtlich des Gedächtnißstoffes für erforderlich erachten. Dieser Inhalt besteht aus Resultaten der wissenschaftlichen Forschung, die, weil die Wissenschaft immer im Fortschreiten begriffen ist, ihrem Charakter nach veränderlich und zugleich weil der wissenschaftliche Fortschritt sich unter dem Kampf widerstreitender Ansichten zu vollziehen pflegt, bestreitbar sind. Hierzu kommt in unserem Falle, weil nach einem für Schulgrammatiken vollkommen zu billigenden Grundsatze Sanscrit und andere indogermanischen Sprachen (mit Ausnahme des Lateinischen in der griechischen Grammatik) nicht zur Hülfe herangezogen werden, daß es nicht möglich ist, überall bis auf den letzten Grund zurückzugehen, sondern daß die Erklärung öfter auf halbem Wege innehalten oder sich mit unbestimmten, für den Schüler unverständlichen Allgemeinheiten behelfen muß. Daher die häufigen Einschränkungen bei Regeln und Sprachgesetzen mit einem „zuweilen", „oft", „nicht selten", daher solche Erläuterungen, wie die der Verlängerung des Präsensstammes der Verba dico, duco, fido u. s. w. bei Schweizer-Sidler S. 14, daß dieselbe „durch Wortbildung und Flexion bedingt", oder, wie es auch heißt, daß sie „in der Wirkung des Gesetzes der Vocalsteigerung begründet sei". Und wird man mit Schweizer-Sidler S. 134 für den zweiten Theil der Zusammensetzung bei vaticinus ein Suffixum cino (also ein Formwort) oder bei agninus, divinus u. dgl. ein Suffixum ino annehmen wollen? Weist nicht vielmehr bei vaticinus die Analogie von fidicen, tubicen, tibicen (Fem. tibicina) deutlich auf die Wurzel can (canere) hin, und ist es nicht wenigstens zulässig, auch agninus u. s. w. wegen omnigenus neben omnino, bignae (Fest.) neben binae, caprigenus neben caprinus, aprugnus neben aprinus auf aprigenus und demnach auf die Wurzel gen zurückzuführen? Eine noch bestreitbarere Annahme scheint es uns zu sein, wenn die Verba desiderativa auf türio von Schweizer-Sidler von dem Part. Fut. Act. auf türus (also von dem Sanskritsuffixum tār statt von tri, s. Bopp, kl. Sskrtgr. §. 124. 422) abgeleitet werden, oder, um noch ein Beispiel anderer Art anzuführen, wenn die Tempora, wie von demselben S. 64 geschieht, in die Tempora imperfecta und perfecta eingetheilt und zu den ersteren Praesens, Imperfectum, Futurum, zu den letzteren Perfectum, Plusquamperfectum, Futurum exactum gezählt werden. Wird man also solche

Sätze dem Knaben als feste, ausgemachte Wahrheiten überliefern wollen? Auch Curtius bemerkt selbst in seiner Grammatik (§. 110), daß es eigentlich nur eine Declination gebe: wird man also nicht lieber mit einer wissenschaftlichen Behandlung der Declination überhaupt bis dahin warten wollen, wo man (etwa in Prima) bis zu diesem ganzen und letzten Resultat der Wissenschaft vordringen kann?

Auch dies dürfte noch als ein Uebelstand oder doch als eine Gefahr bei dieser Methode zu erwähnen sein, daß eben deshalb, weil die Resultate der Wissenschaft der Natur der Sache nach nie vollkommen feststehen, die Lehrer in aufeinander folgenden Klassen möglicher Weise verschiedene Ansichten über dieselbe Sache haben und den Schülern vortragen können, was dann die Befestigung der nothwendigen Elemente in dem Gedächtniß der Schüler um so mehr erschweren wird. Oder soll der Lehrer wider bessere Ueberzeugung der in der eingeführten Grammatik enthaltenen Ansicht sich unterwerfen?

Wir halten es also mit Bonitz (a. a. O.) fest, daß für den Anfang „die gangbaren Flexionsformen auf dem kürzesten Wege eingeprägt werden müssen", und zwar im Griechischen wie im Lateinischen. Denn auch die griechische Formenlehre wird noch im Knabenalter gelernt, wo das Gedächtniß stark und die Reflexion schwach ist, und wenn der Knabe bei Erlernung der griechischen Formenlehre auf einer etwas reiferen Altersstufe steht, so wird dies dadurch ausgeglichen, daß die griechische Formenlehre in Folge der reicheren Entwickelung der Sprache auch bei einer elementaren Behandlung dem etwas weiter vorgeschrittenen Alter entsprechende höhere Anforderungen an ihn macht.

In Bezug auf

die Syntax

glauben wir folgende Bemerkungen nicht zurückhalten zu sollen.

Wir setzen voraus, daß, nachdem in Sexta ein fester Grund für die lateinische Formenlehre gelegt worden ist, diese sodann in Quinta durch fortwährende Uebungen zu immer größerer Fertigkeit und Sicherheit gebracht und zugleich, so weit nöthig, ergänzt wird. Namentlich werden in dieser Klasse die Verba mit unregelmäßigen Stammformen (die wir selbstverständlich nur nach der gewöhnlichen, äußerlichen Auffassung unregelmäßig nennen) etwa nach der Auswahl in der Ellendt-

Seyffert'schen Grammatik (die wir überhaupt vorzugsweise im Auge behalten) auswendig zu lernen und einzuüben sein. Da aber in dieser Klasse die schriftlichen und mündlichen Uebungen im Uebersetzen aus der einen in die andere Sprache einen größern Umfang gewinnen müssen und da es wünschenswerth ist, daß die Lektüre sich nicht auf einzelne, zusammenhangslose Sätze beschränke, so muß hier auch bereits ein Anfang mit der Syntax gemacht werden. Da scheint es uns nun nothwendig, daß nicht etwa ein einzelner Theil der Syntax ausführlich behandelt werde, sondern es muß aus dem ganzen Gebiete derselben dasjenige herausgegriffen werden, was für das erste Verständniß und den ersten Gebrauch der Sprache das Unentbehrlichste ist, d. h. worin das Lateinische vom Deutschen abweicht, also Einiges aus der Casuslehre (wo nämlich die Rection, wenigstens anscheinend, eine verschiedene ist, wie bei utor, fruor etc., invideo, persuadeo etc.), der Acc. cum Infinit. nebst den Hauptregeln über ut, quod, ne, quominus, quin und die Ablativi absoluti. Alle diese Dinge müssen möglichst einfach und praktisch behandelt, z. B. die Regeln über den Acc. cum Inf. und die Conjunctionen ut, quod ꝛc. unter dem Gesichtspunkt zusammengefaßt werden, wie die deutschen Sätze mit „daß" zu übersetzen seien, etwa so wie es in der ehemals allgemein verbreiteten kleinen Bröder'schen Grammatik geschehen ist. Dies wird für den Anfang hinreichen, und eine solche Behandlung wird unter Anderem den Vortheil gewähren, daß diese unentbehrlichsten Dinge um so fester eingeprägt werden. Was sonst noch etwa bei der Lectüre und bei dem Uebersetzen ins Lateinische vorkommt, wird bei dieser Gelegenheit zu erörtern und mit dem Gelernten zu verknüpfen sein.

Ueber die Fortsetzung des syntaktischen Unterrichts (der als besonderer Gegenstand des Unterrichts nach unserer Meinung für das Lateinische mit Obertertia abzuschließen ist) halten wir Folgendes für bemerkenswerth.

1) Es erscheint uns als das durchaus Zweckmäßigere, daß auch weiterhin auf jeder Unterrichtsstufe die ganze Syntax, selbstverständlich in verschiedener Weise, d. h. in immer zunehmendem Umfang und größerer Tiefe absolviert wird, daß also in jeder folgenden Klasse der Kreis immer weiter gezogen wird, oder um es bildlich auszudrücken, die

ganze Syntax für die einzelnen Klassen nicht durch Quer-, sondern durch Längenschnitte getheilt wird. So wie Fassungskraft und Bedürfniß (für Lesen und Schreiben) der Schüler auf den einzelnen Stufen verschieden sind, so muß auch der syntaktische Unterrichtsstoff nach Maßgabe von Fassungskraft und Bedürfniß verschieden sein, und zwar muß auf jeder Stufe der entsprechende Unterrichtsstoff, in verschiedene Curse abgetheilt, ganz überliefert werden. Ist es nicht, wenn man in einem Jahre etwa die Lehre vom Nomen, im zweiten von der Lehre vom Verbum die erste, im dritten die zweite Hälfte durchnimmt, im Grunde ebenso, wie wenn man von einem Kleid auf den Leib eines im Wachsthum begriffenen Knaben ein Drittheil in diesem, ein zweites im nächsten Jahr und das dritte wiederum ein Jahr später machen lassen wollte? Einen besonderen Vortheil bei unserem Verfahren wird man auch darin finden dürfen, daß dabei auf jeder Stufe das vorher Gelernte durch die Ergänzung und tiefere Begründung, die es empfängt, zugleich von Neuem wiederholt und befestigt wird.

2) Ein zweiter wichtiger Punkt scheint uns zu sein, daß man bei dem syntaktischen Unterricht auf systematische Vollständigkeit verzichte, also nichts bloß um dieser Vollständigkeit willen in denselben aufnehmen zu müssen glaube. K. v. Raumer bemerkt in der Vorrede zur zweiten Auflage des 3. Bandes seiner Geschichte der Pädagogik, er sei weit entfernt, in diesem Theile, dessen Inhalt wesentlich theoretisch ist, ein System der Pädagogik aufstellen zu wollen, und fügt dann zu seiner Rechtfertigung die folgenden bedeutenden Worte Baco's hinzu, von denen er sagt, daß sie sich ihm tief eingeprägt haben: „Die menschliche Bewunderung der Gelehrsamkeit und der Künste ist gewachsen durch die Verschlagenheit und die Kunstgriffe derer, welche die Wissenschaften behandelt und so vorgetragen haben, als wenn dieselben in jeder Hinsicht vollkommen und zur Vollendung gebracht wären. Denn sieht man auf Methode und Eintheilungen, so scheinen ihre Systeme Alles zu umfassen und in sich zu schließen, was nur irgend Bezug auf den Gegenstand hat. Sind auch jene Glieder schlecht ausgefüllt nnd gleichsam leere Fächer, so imponiren sie doch dem gemeinen Verstande durch die Form und die Art einer vollständigen Wissenschaft. — Die ersten und

ältesten Erforscher der Wahrheit haben dagegen mit mehr Treue und Glück die Kenntnisse, welche sie aus Betrachtung der Dinge entnehmen und zum Gebrauch aufbewahren wollten, in Aphorismen oder in kurzen und vereinzelten, durch keine Methode zusammengeknüpften Gedanken niedergelegt; sie heuchelten nicht und gaben sich nicht dafür aus, die ganze Kunst zu umfassen." Ist hierin für die Wissenschaft überhaupt gewiß viel Wahrheit enthalten, so gilt dies noch viel mehr von der pädagogischen Behandlung derselben, welche neben den Forderungen der Wissenschaft eben so sehr die Fassungskraft und das Bedürfniß der Schüler zu berücksichtigen hat. Wir glauben daher, daß wenigstens für die Vorschule von demjenigen, was in die philosophische Grammatik einschlägt, in der Regel völlig abzusehen und daher z. B. kein Versuch zu machen ist, Wesen und Bedeutung der Casus oder der Tempora und Modi zu erklären, da dergleichen die Fassungskraft der Schüler weit übersteigt, abgesehen davon, daß diese Erklärungen in der Regel auch an sich wenig befriedigend auszufallen pflegen. Wir haben schon oben eine Eintheilung und Erklärung der Tempora erwähnt, die uns neben andern Mängeln auch den eines falschen Eintheilungsgrunds zu enthalten scheint. Was soll aber der Schüler damit machen, wenn in einer andern sehr weit verbreiteten Grammatik nicht weniger als 2 mal 9 Tempora nach ihrer verschiedenen Bedeutung unterschieden werden? oder wenn ebendaselbst der Accusativ als der Casus des leidenden, der Dativ als der Casus des empfangenden, der Genetiv als der des erzeugenden Objects definiert wird? Wer die Erfahrung gemacht hat, wie schwer es trotz solcher Definitionen hält, selbst in oberen Klassen die Schüler zur richtigen Einsicht z. B. in den Gebrauch des Imperfectums zu bringen, der wird sich leicht von der Zwecklosigkeit aller derartigen Versuche überzeugen, durch welche den Knaben eine völlig nutzlose Qual bereitet wird. Wir glauben auch, daß von der sogenannten Syntaxis convenientiae sehr Vieles, was in den meisten Grammatiken steht, erspart werden kann. Solche Begriffe, wie Subject, Prädikat, Object, müssen bei der Lektüre und beim Satzbilden dem Schüler nachgewiesen und kenntlich gemacht werden; etwas Weiteres ist weder thunlich noch nöthig, hierzu aber bietet sich überall Gelegenheit, so daß ein

Lernen in der Grammatik unter Anwendung von Definitionen besser unterlassen wird.*)

3) Aber auch einzelne stilistische Observationen, die eben zunächst nur noch äußerliche Beobachtungen sind, d. h. die sich nicht auf einen bestimmten Grund zurückführen lassen, scheinen uns nicht in die Grammatik zu gehören. Wir halten es also nicht für zweckmäßig, bei dem syntaktischen Unterricht bei Gelegenheit der Regel über die Construction von opus est das Gedächtniß des Schülers mit der Bemerkung zu belasten, daß man gegen die sonstige Regel nie quo opus est oder quibus opus est sage, sondern immer quod opus est oder quae opus sunt, dagegen wiederum nicht quid opus sunt verba, sondern immer quid opus est verbis; eben so wenig scheinen sich für den grammatischen Unterricht solche Bemerkungen zu eignen, wie daß man zwar miles uterque, aber nicht hic oder is uterque, aber wiederum quod utrumque zu sagen hat (was sich zum Theil aus der Natur der Sache ergiebt, zum Theil aber nicht einmal vollkommen zutrifft, s. C. F. W. Müller, Neue Jahrb. für Phil. u. Päd., 1865. S. 580 ff.), oder (wir entnehmen die folgenden Beispiele aus der bekannten Schrift „Cheirisophos des Spartiaten Reise durch Böotien"), daß der Accusativ des Gerundiums gewöhnlich nur nach ad, seltener nach in, inter und ob vorkommt, daß von Cicero bei abesse sowohl ab als ex, bei abalienare, absterrere u. s. w. aber nur ab gesetzt wird, bei vacare entweder der bloße Ablativ oder auch ab u. s. w. Auf derartige Dinge mag

*) Der berühmte englische Schulmann und Gelehrte Thomas Arnold sagt in einem Briefe vom März 1839: „Ich denke, je einfacher und dogmatischer die Regeln, desto besser. In einer Grammatik für Knaben ist das am besten, was am leichtesten behalten und hinlänglich verstanden werden kann, um praktisch angewendet werden zu können. Die Erklärung grammatischer Principien gehört einem reiferen Alter." S. Thomas Arnold, frei nach dem Englischen ꝛc. Von Heintz, 1847. S. 89. Wir fügen noch die folgenden treffenden Worte von Gerhard Vossius hinzu (aus seiner Schrift de studiorum ratione, s. Raumer, Gesch. der Päd. III³. 1. S. 83): „Mox hauriet (puer) praecepta artis grammaticae, quae adeo sunt pauca, ut pagellis viginti liceat complecti. Vulgo multa inferunt grammaticae plane philosophica, quaeque in tenera aetate intelligi nequeant. Et haec vere carnificina, non quasi et ista non aliquando discenda sint, sed et aetate inque studiis aliquantum provectis, ut sermonis etiam naturam et causas intelligant."

bei der Lectüre aufmerksam gemacht werden; selbstverständlich sind sie auch in die Lexica einzuregistrieren; von der Grammatik aber müssen sie, so lange sie nur unerklärte Zufälligkeiten sind, fern gehalten werden.

4) Noch mehr gilt dies von Allem, was wenigstens der Schüler als Incorrectheit ansehen muß, also von Ausnahmen wie nolite dubitare, quin Pompejo credatis omnia, wie die Verbindung von imperare mit dem Infinitiv und wiederum von jubeo mit ut u. dergl. Solche seltene, zahlreichen regelmäßigen Beispielen gegenüberstehende Ausnahmen, die übrigens bei guten Schriftstellern immer durch besondere Umstände motiviert sind, können nur dazu dienen, die feste Einprägung der Regel zu erschweren, wie man denn häufig genug die Erfahrung zu machen hat, daß die Schüler sich die Ausnahme statt der Regel merken und beim eignen Gebrauch der Sprache sich an jene halten. Ein entschiedener Fehler aber ist es (auf den M. Seyffert in der Vorrede zu seiner Bearbeitung der Ellendt'schen Schulgrammatik mit Recht nachdrücklichst hingewiesen hat), wenn syntaktische Abweichungen des späteren Lateins in den Bereich der Grammatik gezogen, wenn also den Schülern z. B. gelehrt wird, daß statt non quo oder non quod in der bekannten Ausdrucksweise auch non quia stehe, daß „bisweilen" die Namen der Länder wie Städtenamen construiert werden und dergleichen mehr.

Wir glauben, daß die Grammatik, wenn sie auf diese Art von einer ziemlichen Menge von Dingen, die nicht in sie gehören, entlastet wird, nicht nur weniger Zeit in Anspruch nehmen, sondern auch sicherer gelernt werden wird. Was hiernach beim grammatischen Unterricht nicht vorkommt, muß bei der Lektüre ergänzt werden. Namentlich gilt dies von allem eigentlichen Stilistischen. Abgesehen davon, daß dies, wie bemerkt, meist in einzelnen Observationen besteht, während die Grammatik Regeln, d. h. allgemeine Vorschriften zu ihrem eigentlichen Inhalt hat, so sind ja, streng genommen, alle stilistischen Vorzüge durch den Zusammenhang bedingt und können daher nur im Zusammenhange, also bei der Lektüre, richtig erkannt und in ihrer Angemessenheit für die Nachahmung beurtheilt werden. Wie oft ist der Lehrer bei der Correctur stilistischer Schülerarbeiten in dem Falle, Dinge zu verwerfen, die bei einem klassischen Autor an der Stelle, wo sie bei ihm stehen, vollkommen

passend, in der Schülerarbeit aber geschmacklos und geradezu widerwärtig sind.

In ähnlicher Weise, wie wir es für die lateinische Grammatik empfohlen haben, ist auch mit der griechischen zu verfahren, weshalb es nicht nöthig sein wird, da die entwickelten Grundsätze sich leicht auch auf diese übertragen lassen, länger bei ihr zu verweilen. Wir gehen daher weiter zu der

Lektüre,

über welche wir nur folgende zwei Bemerkungen zu machen haben.

Erstens. Der Unterschied zwischen statarischer und cursorischer Lektüre ist freilich ein ziemlich fließender. Die erstere wird in der Schule nicht selten so getrieben oder wurde wenigstens in früherer Zeit oft so getrieben, daß an den Text allerlei sachliche und sprachliche, mit den Worten des Schriftstellers oft im entferntesten Zusammenhange stehende Belehrungen geknüpft wurden, und es giebt ja auch Schulausgaben genug, die nur dazu gemacht scheinen, um derlei Belehrungen anzubringen. Auf der anderen Seite heißt es wohl auch eine cursorische Lektüre, wenn rasch gelesen wird und die nöthigen Erinnerungen und Belehrungen nur beiläufig und mit den kürzesten Worten gegeben werden. Es wird kaum nöthig sein, ausdrücklich zu bemerken, daß wir eine solche statarische Lektüre unbedingt verwerfen und dagegen eine solche cursorische Lektüre unter Umständen für zweckmäßig halten. Im Ganzen aber glauben wir doch für die öffentliche Lektüre als Regel das statarische Verfahren als das richtige bezeichnen zu müssen, wobei das Wesentliche in sachlicher und sprachlicher Hinsicht je nach Bedürfniß der Klasse erörtert und sonach ein gründliches Verständniß, daneben auch ein immer tieferes Eindringen in die Sprache erzielt wird. Ist dies mit einem Theile des Pensum geschehen, so mag namentlich dann, wenn nicht auf die Privatlektüre gerechnet werden kann, die oben beschriebene Art der cursorischen Lektüre eintreten, damit der Umfang des Gelesenen nicht auf ein zu geringes Maß beschränkt werde. Eine cursorische Klassenlektüre, bei welcher der Lehrer sich begnügt, offenbare Mißverständnisse und Fehler der Uebersetzung zu corrigieren, und bei welcher nothwendig eine Menge Dinge unerklärt bleiben müssen, scheint mir

für den Schüler eine Schule der Ungründlichkeit zu sein, für den Lehrer aber ist sie eine Pein und, ich möchte sagen, eine Unwürdigkeit.

Eine zweite Bemerkung mag kleinlich erscheinen, sie wird auch für manchen Lehrer unnöthig sein, wir glauben aber gleichwohl sie nicht übergehen zu dürfen. Wir legen einen nicht geringen Werth auf die praktische Regel, daß bis zu einer gewissen Stufe beim Uebersetzen aus dem Lateinischen (beim Griechischen wird es weniger nöthig sein) von dem Schüler zuerst eine wörtliche und dann erst eine den Anforderungen des deutschen Sprachgebrauchs und der deutschen Anschauungsweise entsprechende zweite Uebersetzung gegeben und daß diese zwei Uebersetzungen streng auseinander gehalten werden. Wir sind natürlich nicht der Meinung, daß die erstere Uebersetzung eine sinnlose, Wort für Wort ohne alle Rücksicht auf den Zusammenhang wiedergebende sein soll, etwa wie die Jacototsche oder von der Art, wie sie in alter Zeit durch das sogenannte Exponieren herauszukommen pflegte*), es sollen vielmehr gewisse, immer wiederkehrende Dinge, wie z. B. die allgemeinsten Bestimmungen über die Wortstellung, ferner solche Abweichungen des Lateinischen von dem Deutschen, wie die Voranstellung des gemeinsamen Subjekts von Vordersatz und Nachsatz, die Vertauschung des Activum mit dem Passivum in Sätzen wie Caesar Pompejo victo in

*) In England legt man auf diese beiden Uebersetzungen ein großes Gewicht, und pflegt sie sogar bis in die oberste Klasse herauf neben einander festzuhalten; ja in den untersten Klassen wendet man auch noch das obige Exponieren (the construing method) als erste Stufe des Uebersetzens an. So heißt es in dem höchst interessanten und gründlichen Report of her Majesty's Commissioners appointed to inquiry into the revenues and management of certain colleges and schools, London 1864, vol. I, p. 237. von der Rugby-School: „Three methods of construing are made use in the school, the construing proper, translation and free translation. The construing proper consists in rendering word for word into English, the translation consists in rendering sentence by sentence closely, the free translation is a spirited rendering of a whole passage or sentence inconsistent with close translation. In the lowest part of the School the construing prevails both as to Latin and Greek. In the middle part of the School is it retained as to Greek and is commonly exchanged for translation as to Latin. Translation and free translation prevail as to both languages in the upper parts of the School. In te highest forms the Master himself often finishes the lesson by what may be called a model translation." (Letzteres sehr zu empfehlen.)

Aegyptum profectus est — diese sollen ein- für allemal zu Anfang erledigt und dann streng beobachtet werden, so daß die Uebersetzung zwar oft hart und undeutsch, aber doch immer verständlich wird. Dagegen soll streng darauf gehalten werden, daß in dieser ersten Uebersetzung die Grundbedeutung der Worte, insbesondere die Tropen des Lateinischen, ferner die Figuren und überhaupt die Satzformen genau wiedergegeben werden, und erst nachdem diese Aufgabe gelöst ist, soll, wenn anders die erste Uebersetzung in dieser Hinsicht nicht genügt, zu einer freiern, der deutschen Anschauungs- und Ausdrucksweise mehr entsprechenden Uebersetzung fortgeschritten werden. Nur auf diese Art kann der Schüler allmählich in den Genius der fremden Sprache eingeführt und der Unterschied des fremden und des eigenen Idioms ihm zum vollen Verständniß gebracht werden; wenn dagegen, wie gewöhnlich geschieht, durch eine Art Mittelweg zwischen den beiden Uebersetzungsweisen halb lateinisch halb deutsch übersetzt wird, so wird nicht nur das Lateinische unvollkommen verstanden, sondern es tritt auch die oft beklagte Gefahr ein, daß der deutsche Stil durch Latinismen verdorben wird. Noch nachtheiliger aber ist es, wenn man sogleich zu der zweiten freien Uebersetzung überspringt, wenn man also den Schüler (wir greifen einige hier und da empfohlene, an sich unverwerfliche, wenn auch theilweise zu weit vom Lateinischen abstehende Proben freier Uebersetzung heraus) committere se civilibus undis übersetzen läßt durch „sich in die Stürme des Bürgerkriegs hineinwagen", oder utrum colloqui malis durch „ob du lieber eine Unterredung willst" oder Experiri aliquid legibus durch „eine Streitsache auf gerichtlichem Wege verfolgen", ferner Amicitias — magis decere (censent sapientes) sensim dissuere quam repente praecidere durch „es sei besser, eine Freundschaft allmählich zu lockern als plötzlich abzubrechen", oder volo esse in adulescente, unde aliquid amputem durch „ich wünsche, daß in einem Jüngling sich etwas zeige, was unter der Scheere gehalten (gezügelt, gehemmt) werden muß" oder Pompejus — ipse se afflixit durch „Pompejus hat sich selbst in eine üble Lage gebracht". Begnügt sich der Lehrer mit einer solchen Uebersetzung, so ist es ungefähr eben so gut, vorausgesetzt, daß den Schülern nicht schon anderweit die Grundbedeutung von solchen Worten wie dissuere, praecidere,

amputare, affligere zur vollkommen deutlichen Anschauung gebracht ist, als wenn sie nicht einen lateinischen, sondern einen deutschen Autor lasen: sie bekommen auch von dem Inhalt nur einen allgemeinen, von der Form aber gar keinen Eindruck, (man denke nur an Schriftsteller wie Sallust und ganz besonders Tacitus), und für die Kenntniß der fremden Sprache gewinnen sie so gut wie gar nichts. Man sage auch nicht, daß der Lehrer nicht versäumen werde, nachträglich durch die Erklärung auf die eigentliche Bedeutung hinzuweisen. Einmal wird dies doch wohl nicht selten unterlassen, wenn nicht durch unsere praktische Regel Vorkehrung getroffen wird; sodann aber, was die Hauptsache, der Schüler pflegt sich nur zu leicht mit dem ungefähren Sinn zu begnügen, so daß er die nachträglichen Erklärungen wenig oder gar nicht beachtet.

Was die Auswahl für die Lektüre anlangt, so finden wir keinen Grund zu besonderen, von dem Ueblichen abweichenden Vorschlägen, weder für das Lateinische noch für das Griechische. Indessen wollen wir doch diese Gelegenheit nicht unbenutzt lassen, um das Lesebuch aus Herodot und das Lesebuch aus Livius, beide von Weller herausgegeben, jenes für Quinta, dieses für Quarta, als besonders zweckmäßig zu empfehlen. Für Quarta halten wir ferner eine Auswahl aus den Fabeln von Phädrus sowohl wegen ihres Inhalts als wegen ihrer klaren, einfachen, correcten Form für sehr geeignet, etwa wie sie im Tirocinium poeticum von Siebelis (zehnte von Habenicht besorgte Ausgabe, Leipzig 1873) enthalten ist*).

Von den übrigen Unterrichtsgegenständen scheint uns vorzugsweise

die Geschichte

einer festen Grundlegung durch Einführung eines wohl geordneten und consequent durchgeführten elementarischen Verfahrens zu bedürfen. Wir glauben hierbei um so mehr etwas länger verweilen zu müssen, als bisher ein solches Verfahren nur selten in der rechten Weise ange-

---

*) Die Auswahl muß freilich bei der großen Ungleichheit der Fabeln sehr streng getroffen werden. Wir selbst halten nur folgende für vollkommen passend: I, 1—5. 7. 8. 12. 13. 23. 24. 26; III, 7—9. 13. 17; IV. 3. 4. 10. 12. 19. 22. 25; V, 5. 10; Append. 5. 26. 30.

wendet und in der neueren Zeit sogar aufs Nachdrücklichste bekämpft worden ist. Daß die Resultate des Geschichtsunterrichts heut zu Tage befriedigend seien, wird wohl kaum von irgend Jemand behauptet werden, der als Lehrer oder sonst irgend wie Gelegenheit gehabt hat, Beobachtungen darüber anzustellen. Wie oft müssen dieselben trivialen Dinge den Schülern ins Gedächtniß zurückgerufen werden, und wie oft findet sich der Lehrer schmerzlich überrascht, wenn er gelegentlich nach einem geschichtlichen Datum fragt und auf die größte Ignoranz und Verwirrung stößt! Und sind es nicht — trotz aller reglementarischen Vorschriften — in der Regel fast nur Trivialitäten oder doch zusammenhangslose Einzelnheiten, was bei den Abiturientenprüfungen gefragt und dabei oft genug entweder gar nicht oder doch ungenau oder unklar gewußt wird? Und dennoch wird während der ganzen Schulzeit nichts so viel repetiert und ad hoc auch meist wirklich gelernt als Geschichte, und auch bei der (unglückseligen) Einübung auf das Abiturientenexamen pflegt nichts den Schülern so viel Zeit zu kosten und so viel Qual zu bereiten als das Auswendiglernen von Jahrzahlen und einzelnen geschichtlichen Daten. Wir sollten meinen, daß sich kaum Jemand mit diesem Nothstand zufrieden geben und seine Augen gegen die Nothwendigkeit einer Abhülfe verschließen könnte. Diese kann aber nach unserer Ansicht in nichts Anderem gefunden werden als in der Organisierung eines methodischen Elementarunterrichts, der hier eben so nothwendig ist wie bei den alten Sprachen, und hier nur deshalb noch nicht eingerichtet zu sein scheint, weil der Geschichtsunterricht von neuerem Datum und seine methodische Gestaltung noch in den Anfängen ist. Auch die Geschichte hat in den Namen, Jahrzahlen und einzelnen Daten eben so wie die alten Sprachen in den Formen der Declination, Conjugation ꝛc. ihre Elemente, und diese sind wie bei den alten Sprachen so zahlreich und müssen so fest eingeprägt und so geläufig gemacht werden, daß eine methodische, zur rechten Zeit und in der rechten Weise geschehende Einübung nicht entbehrt werden kann. Das Mittel dazu aber bieten, wie bei den Sprachen die Paradigmen, so hier die Geschichtstabellen, welche durch die Zeitfolge und durch ihre Perioden und Abschnitte eben so wie jene ihre das Auswendiglernen erleichternden Reihen haben. Man lasse also diese stückweise auswendig

lernen, man frage sie in und außer der Reihe ab, wiederhole bei jedem Fortschritt zu einem neuen Stück das alte und lasse diese Elemente auch beim Aufrücken in höhere Klassen nie fallen, insbesondere versäume man nicht, immer wieder daran zu erinnern, so oft sich bei der Lektüre oder sonst irgendwo Gelegenheit dazu bietet.

Diese Einübung der Elemente soll nach unsrer Ansicht innerhalb der Vorschule etwa von Quinta an ununterbrochen bis zu dem Ziele fortgesetzt werden, daß diese Elemente dem Schüler ebenso geläufig sind, wie die der lateinischen und griechischen Formenlehre. Dies soll für den Geschichtsunterricht eine Hauptaufgabe sein, aber keineswegs die einzige. Wie nämlich neben der Grammatik der alten Sprachen die Lektüre, so soll neben dem historischen Elementarunterricht der freie Vortrag und zwar theils um seiner selbst willen hergehen, theils um auch hierdurch die Einprägung und Einübung der Elemente zu unterstützen. Wir meinen, daß zunächst in Sexta gewissermaßen als Propädeutik für diesen historischen Vortrag die biblischen Geschichten dienen sollen, die an sich für die Jugend vorzüglich geeignet sind und glücklicher Weise durch unseren Luther eine ächt populäre und daher auch für die Jugend ansprechende und faßbare Form gefunden haben. Indem der Schüler sich diese einprägt und zugleich geübt wird, sie annähernd mit den Worten der Luther'schen Bibelübersetzung wieder zu erzählen (was, wie wir aus eigener Erfahrung versichern können, wegen der einfachen, volksthümlichen Sprache ohne Auswendiglernen möglich ist), so lernt er geschichtliche Complexe aufzufassen und sich in fremde, fern liegende Verhältnisse und Vorgänge hineinzudenken, erhält also die beste Vorbereitung für die von Quinta an folgenden eigentlichen historischen Vorträge. Diese mögen nun in Quinta ihren Stoff aus der griechischen, in Quarta aus der römischen, in Tertia und Untersecunda aus der mittleren und neueren Geschichte entnehmen, so jedoch, daß gerade dabei auf irgend welche Vollständigkeit entschieden verzichtet wird. Dafür, daß der Schüler sich in den Zeiten nicht verwirrt und einer gewissen Uebersicht nicht entbehrt, ist durch die Geschichtstabellen hinlänglich gesorgt, wenn ihm dieselben, wie wir es für nöthig halten, durch eine angemessene Eintheilung in Abschnitte und Perioden gleichsam die Schubfächer bieten, in welchen er — mit Unterstützung des Lehrers — das

durch den Vortrag desselben Gelernte niederlegt. Wenn irgendwo, so findet hier das oben über die Gefahren und Nachtheile des Strebens nach Vollständigkeit Bemerkte seine volle Anwendung. Es giebt Partien der Geschichte, wie z. B. die Details der Verfassungsgeschichte der Griechen und Römer, die Kriege der letzteren mit den Volkern, Aequern, zum großen Theil auch die mit den Samnitern und Latinern, die einzelnen Akte der Völkerwanderung der germanischen Stämme, die Regierungsgeschichte mancher deutschen Kaiser und unzählige andere Dinge, für die sich bei dem Knaben kein Interesse erwecken läßt und die ihm daher nutzlos sind. In dem Maße aber, als er solche Dinge bei Seite läßt, wird der Lehrer Zeit gewinnen, andere interessantere und fruchtbarere Partien um so ausführlicher und also auch um so anregender zu behandeln, wie z. B. die Perserkriege, Einiges aus dem peloponnesischen Kriege, den weltumgestaltenden, eine neue Welt entdeckenden großartigen Feldzuge Alexanders, die glänzenden Beweise von Heldenmuth und Vaterlandsliebe der Römer in den punischen Kriegen, die Kreuzzüge, den siebenjährigen Krieg u. dergl. m.; auch die Sagen der Griechen und Römer werden so in Quinta und Quarta durch eine ausführliche Darstellung eine angemessene Verwerthung finden.

Noch wollen wir bemerken, daß, wenn die Einübung der Elemente in der rechten Weise geschieht, auch das Nachschreiben der Schüler wird vermieden werden können, welches überall und ganz besonders bei den schreibunfertigen Schülern der unteren Klassen seine großen Bedenken hat. Sind es doch eben diese Elemente, die Namen, die Jahreszahlen, die einzelnen Daten, welche dem Gedächtniß die meisten Schwierigkeiten bieten und den Schüler daher nöthigen, dem Vortrag des Lehrers mit der Feder zu folgen. Daß ein gedrucktes, den Zusammenhang der Geschichte in compendiöser Weise darstellendes Lehrbuch nicht statt der Tabellen dazu dienen kann, dem Uebelstande des Nachschreibens abzuhelfen, wird kaum der Bemerkung bedürfen. Man weiß ja, daß ein solches von den Lehrern entweder als eine drückende Fessel empfunden oder — der häufigste Fall — völlig unberücksichtigt bei Seite gelassen zu werden pflegt.

Es bleibt uns nun noch übrig, uns mit unseren Gegnern auseinander zu setzen, die eine ganz andere Methode für die richtige halten

und demnach die unsrige völlig verwerfen. Wir greifen aus der Zahl derselben den Verfasser der Schrift „über nationale Erziehung“ (Leipzig, 1872) heraus, weil diese Schrift als gewissen Zeitrichtungen entsprechend hier und da nicht geringen Anklang gefunden hat. Wie sehr aber der Verfasser unser Gegner ist, mag man einstweilen daraus entnehmen, daß er unsere Geschichtstabellen geradezu „entsetzlich“ nennt (S. 67).

Derselbe stimmt insofern mit uns völlig überein, als auch er die gegenwärtigen Leistungen des Geschichtsunterrichts auf unseren Gymnasien für völlig unzureichend hält. Er sagt z. B. S. 61: „Ohne uns hier auf Detailschilderungen einzulassen, steht so viel fest, daß die Schüler trotz aller von Seiten der Lehrer aufgewandten Mühe meist mit sehr lückenhaften Kenntnissen und ohne alles wirkliche Verständniß dessen, was eigentlich Geschichte ist, zur Universität gekommen sind, und die Universitätslehrer fast niemals recht gewußt haben, was sie voraussetzen und woran sie anknüpfen sollen.“ Wie will er nun aber diesem Uebelstande abhelfen? Er weist den beiden untersten Klassen, Sexta und Quinta, die Heroensagen, der Quarta einen biographischen Unterricht, der Tertia die alte Geschichte, der Untersecunda die Geschichte des Mittelalters zu, welche letztere jedoch, weil sie für den gesammten Zweck des Geschichtsunterrichts nicht fruchtbar gemacht werden könne, nur als Einleitung in die neue Geschichte behandelt werden soll. Das Ziel des gesammten Unterrichts (wir müssen dies vorläufig bemerken) ist ihm, daß die Schüler „ein wirkliches Verständniß der gegenwärtigen realen Zustände“ gewinnen und zugleich „mit ganz bornierter Einseitigkeit vor allen andern Nationen die deutsche sehen, kennen und bewundern lernen“ (S. 71). Wie will er nun aber bewirken, daß die Schüler die Geschichte wirklich lernen, d. h. daß sie sich das, was ihnen gelehrt wird, wirklich einprägen und so allmählich einen sicheren und klaren historischen Besitz erlangen? Er setzt voraus (S. 63), daß die Kinder gebildeter Kreise in geringerem oder höherem Grade „eine gewisse Vorbildung für Vorstellung von Empfindungen, Neigungen und Lebensverhältnissen, auch wohl Leidenschaften in die Schule mitbringen.“ An diese soll beim biographischen Unterricht, zu welchem er auch die Darstellung der Heroensagen rechnet, angeknüpft werden. Und nun meint er (S. 67), daß das geschichtliche Material, dessen rein gedächtnißmäßige Aufnahme

bisher die ganze Zeit in Anspruch genommen, sich beim biographischen Unterricht „von selbst um die Personen gruppiren müsse", denn, sagt er, „die Schüler lernen die Begebenheiten nicht als hereingeschneite Begebenheiten, sondern als Thaten von Männern, die sie persönlich gut kennen — wer wollte wohl bezweifeln, daß sie da im Innern des Schülers einen ganz anderen Halt haben und für jede, selbst von der Person losgelöste Reproduction viel bereiter sein werden, als es bisher jemals erreicht worden ist?" Seine Ansicht läuft also im Wesentlichen darauf hinaus, daß das Material der Geschichte durch die in die Schule mitgebrachten Vorstellungen und durch das hieraus entspringende Interesse an den großen Männern, welche den Gegenstand des biographischen Unterrichts bilden, in dem Gedächtniß der Schüler festgehalten werden soll, und zwar fester, als es bisher jemals erreicht worden sei.

Wir haben hiergegen zunächst einzuwenden (wir sind uns nicht unbewußt, daß wir auch mit manchen anderen gewichtigen Stimmen hiermit in Widerspruch treten), daß wir den biographischen Unterricht, welchen der Verfasser drei Jahre lang, von Sexta bis Quarta, fortgesetzt haben will, für kaum ausführbar halten. Wir sind zwar auch der Meinung, daß zumal in den unteren Klassen der biographische Gesichtspunkt beim Unterricht möglichst hervortreten soll. Aber bloße Biographien? Wir fragen: wie viele historische Persönlichkeiten giebt es, von denen wir einigermaßen hinreichende Details für eine dem Knabenalter angemessene biographische Darstellung besitzen? Wenn es aber ferner historische Persönlichkeiten sein sollen, und der Herr Verfasser will in der That nur Biographien von solchen Männern, „welche wirklich auf den Gang der Ereignisse, die Entwicklung ihres Volks zunächst in politischer Beziehung einen entscheidenden Einfluß geübt haben" (S. 64): wie soll der Knabe solche Biographien verstehen, wenn er nicht den Grund und Boden kennt, auf dem die Männer stehen, d. h. die Verhältnisse und die herrschenden Ideen ihrer Zeit, durch die ihre Wirksamkeit bestimmt ist, kurz die Geschichte der Zeit? „Indem eine lebendige Persönlichkeit dargestellt werden soll", sagt L. v. Ranke in der Vorrede zu seiner Geschichte Wallensteins, „darf man die Bedingungen nicht vergessen, unter denen sie auftritt und wirksam ist":

eben diese Bedingungen sind es, die dem Knaben noch völlig verhüllt sind.

Sodann geben wir zwar zu, daß das Kind und der Knabe nicht nur selbst allerlei Empfindungen, Neigungen und Leidenschaften hat, sondern auch von den Empfindungen, Neigungen und Leidenschaften Anderer vielfach berührt wird, so wie auch, daß ein Jeder in Verhältnissen sittlicher Art aufwächst: aber wir müssen bestimmt in Abrede stellen, daß das Kind und der unreife Knabe darüber reflectieren und sich somit Begriffe bilden, die sie auf geschichtliche Personen übertragen können; nicht zu gedenken, daß die Affecte und Verhältnisse unserer Zeit ganz andere sind, als wie sie z. B. zur Zeit des trojanischen Krieges waren.

Was aber die Hauptsache: es ist nichts als eine Illusion, die wohl jeder erfahrene, unbefangen urtheilende Schulmann als eine solche anerkennen wird, wenn der Verfasser meint, daß durch irgend welche Betrachtungen und Empfindungen, die durch den biographischen Unterricht in dem Schüler geweckt werden sollen, die Namen, die Jahreszahlen, die Lokalitäten und die einzelnen Umstände, die nun einmal gewußt werden müssen, im Gedächtniß festgehalten werden würden. Dazu sind dieser Dinge viel zu viel und ihr Zusammenhang mit den Empfindungen und Betrachtungen viel zu locker, da diese letzteren sehr wohl ohne die Details des historischen Stoffs behalten werden können. Und sind es nicht gerade die Betrachtungen und Empfindungen, welche bei fortschreitender Bildung oder auch nur je nach der verschiedenen Stimmung einer fortwährenden Wandlung unterworfen sind? Wie kann also eine so flüssige Substanz den Halt bilden für den starren, massenhaften geschichtlichen Gedächtnißstoff? Man wird, wenn man sich darauf beschränkt, an historischen Personen und Dingen durch allerlei Reflexionen in den Schülern Betrachtungen und Empfindungen zu wecken, zwar hier und da, so zu sagen, zarte, bald verwelkende Blumen und Blüthen hervorlocken, nimmermehr aber den tief im Boden wurzelnden, starken Baum des historischen Wissens großziehen, den wir verlangen.

Wir halten also an unserer Ansicht fest, daß durch das methodische Auswendiglernen der Elemente ein fester Grund gelegt und durch die

ausführliche Behandlung ausgewählter geeigneter Partien Interesse und Verständniß für die Geschichte geweckt werden soll. Und in ähnlicher Weise wird auch bei dem geographischen Unterricht zu verfahren sein. Auch hier werden einerseits die Elemente nach einem Leitfaden, der eben nur diese ohne alle erläuternde Ausführung, aber in zweckmäßiger Auswahl und Anordnung enthält, zu lernen und einzuüben, andererseits aber der Stoff, so weit er sich dazu eignet und die Zeit reicht, durch ausgewählte ausführlichere Schilderungen zu beleben sein.

Wir fügen über die übrigen Unterrichtsgegenstände nur noch folgende kurze Bemerkungen hinzu.

Hinsichtlich der Naturgeschichte wollen wir nur noch einmal hervorheben, was schon oben gelegentlich bemerkt wurde, daß der Unterricht durchaus auf die Anschauung begründet werden muß. Erst wenn der Schüler eine hinreichende Fülle deutlicher Anschauungen gewonnen hat, soll für ihn zum Zweck der Klassificierung die Arbeit der Abstraction und Synthese beginnen, für welche gerade dieser Gegenstand als passende Schule dienen kann.

Was die Mathematik anlangt, so kann bei ihr von Auswendiglernen der Elemente nicht die Rede sein, da sie als reine Mathematik, von eigentlichem Gedächtnißstoff völlig frei, sich, obwohl von einer künstlichen Anschauung unterstützt, nur in der geistigen Sphäre von Verstandesschlüssen bewegt. Sie ist daher recht eigentlich und noch weit mehr als die Naturgeschichte eine Schule für das Abstrahieren und Reflectieren und unterscheidet sich hierdurch wesentlich von den übrigen Unterrichtsgegenständen, ohne jedoch dem, was wir in Bezug auf diese über die nöthige Einschränkung der Reflexion bemerkt haben, Eintrag thun zu können. Die Fähigkeit und Neigung zur Reflexion soll nur nicht vorausgesetzt, aber keineswegs soll versäumt werden, sie allmählich zu entwickeln, wozu eben die Mathematik das geeignetste Mittel ist. Wie wenig jene Fähigkeit bei dem Knaben von vorn herein vorhanden ist, dies wird jeder Lehrer der Mathematik leicht aus der Schwierigkeit erkennen, mit welcher sich der Anfänger an den ersten Sätzen der Geometrie in die mathematische Beweisführung zu finden pflegt*).

*) Unser Goethe, dem Niemand eine unberechtigte Vorliebe für Mathematik beimessen wird, nennt sie, freilich mit einer gewissen Beschränkung hinsichtlich ihrer

Es bleiben nun noch zwei Unterrichtsgegenstände übrig, der deutsche und der Religionsunterricht. Der erstere wird sich für die Vorschule hauptsächlich zum Zweck zu setzen haben, den Schüler im correcten schriftlichen und mündlichen Ausdruck und im guten Lesen und im freien Vortrag zu üben und ihm einen möglichst reichen Gedächtnißvorrath von mustergültigen, für sein Alter passenden Erzeugnissen unserer poetischen Nationalliteratur anzueignen. Die sogenannten freien Aufsätze, welche zum Zweck der Ausbildung des schriftlichen Ausdrucks nöthig sind, müssen auf dieser Stufe lediglich in Reproductionen bestehen, wie Nacherzählen vorgelesener Geschichten und Beschreibungen, Berichte über gelesene Partien aus der Schullektüre und dergl.; Aufgaben, welche eine eigene freie Gedankenoperation von dem Schüler verlangen, halten wir für durchaus verwerflich; der Schüler wird in diesem Falle in der Regel nichts als Reminiscenzen (z. B. bei moralischen Thematen aus Predigten) liefern und, abgesehen von der Werthlosigkeit seiner Production, auch noch den Nachtheil haben, daß er sich an das gedankenlose Nachschwatzen Anderer gewöhnt. Das Lesen in einem geeigneten Lesebuche ist so zu betreiben, daß kein Stück verlassen wird, ehe es die Schüler durch gemeinsame Anstrengung unter Mitwirkung des Lehrers zum richtigen Ausdruck dabei gebracht haben. Und eben so muß auch beim Hersagen der auswendig gelernten Gedichte nicht eher nachgelassen werden, als bis sie mit Verständniß und richtiger Betonung vorgetragen werden. Die Erklärung des Lehrers beim Lesen muß nach unserer Ansicht auf kurze, beiläufige Bemerkungen über einzelne, von dem Schüler nicht aus eigener Kraft zu überwindende Schwierigkeiten beschränkt werden; das Meiste für die Weckung des

---

Grenzen, „die vollkommenste Vorbereitung, ja Einleitung in die Philosophie", Bd. 49. S. 110 der Ausg. l. H., und fügt sodann über die Bedeutung der ersten Schritte darin Folgendes hinzu: „Wenn der Knabe zu begreifen anfängt, daß einem sichtbaren Punkte ein unsichtbarer vorhergehen müsse, daß der nächste Weg zwischen zwei Punkten schon als Linie gedacht werde, ehe sie mit dem Bleistift aufs Papier gezogen wird, so fühlt er einen gewissen Stolz, ein Behagen. Und nicht mit Unrecht, denn ihm ist die Quelle alles Denkens aufgeschlossen, Idee und Verwirklichtes, potentia et actu, ist ihm klar geworden; der Philosoph entdeckt ihm nichts Neues, dem Geometer war von seiner Seite der Grund alles Denkens aufgegangen."

richtigen Verständnisses wird der Lehrer durch eigenes, ausdrucksvolles Vorlesen bewirken können.

Für den protestantischen Religionsunterricht (denn nur diesen können wir ins Auge fassen) halten wir es für nöthig, daß der Katechismus der betreffenden Confession nebst einer (mäßigen) Auswahl von Bibelsprüchen auswendig gelernt wird. Wir sind nicht der Meinung, daß der Wortlaut davon auch auf dem eigentlichen Gymnasium durch fortwährendes Wiederholen festgehalten, und noch weniger, daß er in der Abiturientenprüfung abgefragt werden solle; aber es müssen diese Grundlagen der evangelischen Kirche auswendig gelernt werden, damit sie um so sicherer aufgefaßt werden und später als Anknüpfungspunkt für das weitere religiöse Nachdenken dienen können. Hierzu muß aber, nachdem die biblische Geschichte in der oben angedeuteten Weise absolviert worden, eine, obwohl Manches ausschließende, aber doch umfassende Bibellektüre hinzukommen, damit der Schüler mit der Lutherschen Bibelübersetzung, diesem wahrhaft nationalen Besitzthum des deutschen Volks, vertraut gemacht und sein religiöses Bewußtsein belebt werde. Auch hier müssen die nöthigen Erläuterungen von dem Lehrer nur beiläufig und mit kurzen Worten gegeben werden. Daneben werden sich dem Lehrer sowohl bei dem Katechismusunterricht als bei der Bibellektüre Gelegenheiten und Veranlassungen genug zu Aeußerungen seiner eigenen religiösen Empfindungen bieten, die um so wirksamer sein werden, je mehr sie ungesucht aus dem Herzen kommen.

Wenn nun aber sonach der elementarische Unterricht überall in seine Rechte eintritt, wenn die von uns bezeichneten Elemente gründlich gelernt und immer wiederholt werden, wenn ferner nicht nur aus unserer deutschen Nationalliteratur ein hinreichender Vorrath dem Gedächtniß eingeprägt, sondern auch, was wir noch besonders bemerken wollen, aus der lateinischen und griechischen Lektüre Mancherlei gelernt wird, wie z. B. ein Theil der oben angeführten Fabeln des Phädrus, Stücke aus Ovids Metamorphosen und namentlich auch eine Partie Verse aus der in Untersecunda zu lesenden Odyssee, wenn dies Alles von den Lehrern mit Consequenz und Nachdruck betrieben wird und so, daß einer den andern unterstützt: so wird, wir zweifeln nicht, für Legung eines festen Grundes für die weitere wissenschaftliche Ausbildung

und für Bereicherung und Stärkung des Gedächtnisses hinlänglich gesorgt sein.

Aber, so wird man vielleicht fragen, wird damit nicht zu viel für das Gedächtniß gethan sein? wird nicht das Gedächtniß des Knaben auf diesem Wege zu sehr und auf Kosten des eigenen Denkens belastet? Wir glauben es nicht. Wir sind erstlich weit entfernt, das Denken ausschließen zu wollen, wir verlangen nur, daß es sich an bestimmte feste Objecte knüpfe und sich in einem beschränkten, dem engen Horizonte des Kindes und Knaben entsprechenden Kreise bewege. Wenn der Schüler nach Maßgabe der gelernten Paradigmen die Formen von anderen Substantiven und Verben erkennt und deutet, und noch mehr wenn er die syntaktischen Regeln beim Lesen und Schreiben anwendet, so ist dies nichts Anderes, als eine fortwährende Uebung des Denkvermögens; auch ist es nach unserer Meinung keineswegs ausgeschlossen, daß z. B. auf Stämme aufmerksam gemacht werden soll, nur soll dies nicht eher geschehen, als bis er die Paradigmen gründlich gelernt hat. Wird ferner das Denken nicht fortwährend durch das Lesen geübt wenn dasselbe, wie wir verlangen, mit Verständniß geschieht? wird nicht durch das ausdrucksvolle Lesen das Denken sammt dem Empfinden auf das Wirksamste geweckt? und halten wir nicht die Mathematik als die eigentliche Schule des abstracten Denkens fest? Wir zweifeln nicht, daß auf diesem Wege, wo der Schüler sich immer in der Sphäre des (für ihn) Festen und klar Erkannten bewegt, mehr für ein gründliches und scharfes Denken gewonnen wird als durch eine mehr wissenschaftliche, aber das Bedürfniß und die Fassungskraft des Knaben aus den Augen setzende Methode. Sodann aber und hauptsächlich wollen wir, wenn es gleichwohl scheinen sollte, als ob auf das Lernen ein zu großes Gewicht gelegt sei, an das erinnern, was wir in der Einleitung über die receptive Natur des Kindes- und Knabenalters und über die Leistungsfähigkeit des jugendlichen Gedächtnisses bemerkt haben. *)

*) Nicht als Muster zur Nachahmung, aber als Beweis, was das jugendliche Gedächtniß zu leisten im Stande ist, wollen wir erwähnen, daß nach dem oben S. 28 angeführten Report (S. 88) in Eton wöchentlich 300—400 lateinische und griechische Verse auswendig gelernt werden. Nach C. Schöll (in Schmid's

Wenn F. A. Wolf in Bezug auf den ersten Unterricht im Lateinischen sagt: „Der Verstand muß Anfangs gar nicht mitarbeiten“ (Raumer, Gesch. der Päd. III³. 1. S. 122): so sind wir zwar damit, wie aus dem Obigen hervorgehen wird, nicht völlig einverstanden. Wir glauben aber doch, daß dies viel wahrer ist, als wenn, wie z. B. von dem Verfasser der Schrift über nationale Erziehung geschieht, das Gedächtniß ganz bei Seite gesetzt und Alles vom Verstande verlangt wird.

Das eigentliche Gymnasium.

Durch die Vorschule soll nach unserer Ansicht der für eine wissenschaftliche Ausbildung erforderliche Elementarunterricht abgeschlossen, also das Fundament für die weitere wissenschaftliche Ausbildung gelegt sein. Der Schüler würde, auf dieser Stufe angelangt, das Nothwendige der lateinischen und griechischen Grammatik vollkommen sicher inne haben, er würde Cäsar, Ovid und vielleicht auch etwas aus Vergil, Xenophon und die Odyssee gelesen und aus den Dichtern eine nicht geringe Anzahl Stellen auswendig gelernt, auch durch die Lektüre (zu welcher in den untersten Klassen noch besondere Vocabelübungen hinzutreten mögen) sich eine genügende Copia vocabulorum angeeignet haben; in der Mathematik würde er die Planimetrie und die vier Species der Buchstabenrechnung nebst den Potenzen, Wurzeln, Proportionen und den Gleichungen ersten Grades absolviert, insbesondere auch die für den weiteren Fortschritt so wesentliche Fertigkeit im Rechnen sich erworben haben; in der Geschichte und Geographie würde er im Besitz des nöthigen Gedächtnißstoffes und einer allgemeinen Uebersicht über das Ganze sein, daneben aber auch eine Anzahl geeigneter Partien eingehender kennen gelernt und an diesen einen Maßstab gewonnen haben,

Encyclopädie, Art. Großbrit.) werden in der Fifth Form (etwa unserer Unterprima) wöchentlich etwa 100 Zeilen aus den gelesenen Dichtern und 30 aus den nicht gelesenen, in der Sixth Form (Oberprima) zwei griechische Dramen und zudem wöchentlich noch je 70 Verse aus Homer, Vergil und Horaz, daneben auch noch prosaische Stücke auswendig gelernt.

wie man überhaupt Geschichte und Geographie zu lernen habe; in den deutschen Lehrstunden würde er geübt worden sein, dasjenige, was er weiß, klar und correct und zwar auch in längeren Ausführungen schriftlich darzustellen, er würde ferner im Stande sein, mit Verständniß zu lesen und vorzutragen, endlich würde er einen verhältnißmäßig reichen Vorrath der besten dichterischen Erzeugnisse unserer Nationalliteratur im Gedächtniß haben; im Französischen würde er eine feste grammatische Grundlage gewonnen haben; endlich würde er in dem Katechismus sich den wesentlichen Glaubensgehalt seiner Confession eingeprägt und sich mit der Bibel näher bekannt gemacht haben.

Auf dieser Stufe nun soll nach unserer Ansicht ein scharfer Einschnitt gemacht werden, etwa wie im Königreich Würtemberg, wo die Klassen, welche bis zu dieser Stufe reichen, unter dem Namen der lateinischen Schule streng von dem Gymnasium geschieden sind, und wo wenigstens von denen, die in die dem Gymnasium entsprechenden sog. kleinen Seminarien aufgenommen sein wollen, ein besonderes Examen gefordert wird, ähnlich auch wie in England, wo die sog. Upper School für sich ein besonderes, den unteren Klassen geschlossen gegenüberstehendes Ganze bildet, ähnlich auch wie in Holland, wo der ganze Gymnasialunterricht wenigstens ungefähr mit dem Ziele unserer Vorschule abschließt und dasjenige, was wir unserem eigentlichen Gymnasium zuweisen, ganz und gar dem freien Universitätsstudium überlassen wird. Auch bei uns würde es sich empfehlen, diesen Abschnitt durch ein besonderes Examen zu markieren, von dem der Uebergang in das eigentliche Gymnasium abhängig zu machen wäre. Es würde dadurch um so leichter werden, diejenigen auszuscheiden, die sich nicht zum Studieren eignen. Das Examen würde an dieser Stelle mit einer viel größeren Sicherheit hinsichtlich des Ergebnisses abzuhalten sein als später, da es sich hier hauptsächlich nur um Ermittelung eines positiven Wissens und Könnens handeln würde.

Je mehr aber bis dahin der Knabe sich receptiv verhalten hat, je mehr es überwiegend auf die Einwirkung des Lehrers auf ihn angekommen ist, der ihm ein wohlgeordnetes, seinem Alter angemessenes Wissen zu überliefern und es ihm einzuüben und im Einzelnen klar zu machen gehabt hat: desto freier soll sich der werdende Jüngling auf

dem eigentlichen Gymnasium bewegen, damit der Keim des wissenschaftlichen selbstständigen Interesses sich in seiner Seele entwickele, damit auf der Universität eine freie geistige Thätigkeit, nicht ein bloßes Einüben der halb mechanisch nachgeschriebenen Collegienhefte, sich unmittelbar an die Gymnasialstudien anschließe, und damit für sein ganzes Leben aus Gymnasium und Universität zusammen für ihn die wissenschaftliche Weihe erblühe. Es soll ihm also nunmehr das elementarische Lernen und Ueben erlassen, es soll seiner individuellen Anlage und Neigung und seiner Selbstbestimmung in angemessener Weise Raum gegeben und es sollen seine Studien auf solche Gegenstände geleitet werden, aus denen er das Bewußtsein der wachsenden geistigen Kraft und der Bereicherung an Ideen schöpfen und an denen er also Freude finden kann.

Der Vorschlag nun, den wir für Erreichung dieses Zieles machen und im Folgenden ausführen wollen, ist an erster Stelle, daß gewisse Disciplinen als facultative behandelt, d. h. der von dem Schüler, selbstverständlich unter Beirath und Zustimmung seiner Lehrer und seiner Eltern zu treffenden Wahl überlassen werden sollen. Diese sind Religion Deutsch, Geschichte und Geographie, Physik, Französisch (das Hebräische nennen wir nicht, weil dieses schon jetzt facultativ ist), so daß also als obligatorisch nur die alten Sprachen und die Mathematik zurückbleiben. Ferner aber sollen unter dieser Voraussetzung in allen Unterrichtsgegenständen, sowohl den obligatorischen als den facultativen, hinsichtlich der Behandlung gewisse Aenderungen getroffen werden. Nur auf diesem Wege, glauben wir, kann den immer wieder erneuten Klagen über das Zuviel oder vielmehr das Zuvielerlei der Gymnasialarbeit, über die Unlust und Verdrossenheit der Schüler der oberen Klassen und über den Mangel an Trieb und Sinn für die Wissenschaft bei den Studierenden der Universität gründlich abgeholfen werden.

Die Unterscheidung der obligatorischen und facultativen Unterrichtsgegenstände.

Wir können nicht umhin, obwohl wir uns nicht unbewußt sind, wie viel hierüber schon geredet und geschrieben worden ist, unseren

Lesern wenigstens mit einigen Andeutungen die Gründe zu vergegenwärtigen, die uns berechtigen, gerade den alten klassischen Sprachen und der Mathematik dadurch, daß wir sie allein für obligatorisch erklären, vor den übrigen Unterrichtsgegenständen einen gewissen Vorzug zu verleihen — obwohl wir dabei im Voraus erinnern müssen, daß diesen letzteren Gegenständen in der Vorschule wenigstens nach unserer Meinung ihr volles Recht geschieht und daß dieselben auch in dem eigentlichen Gymnasium nicht ausgeschlossen, sondern nur der freien Wahl überlassen sind, wodurch sie auf wirklich fruchtbarem Boden sogar meist ein um so fröhlicheres Gedeihen finden dürften.

Es würde eine große Thorheit sein, wenn wir sagen wollten, daß in Kunst und Literatur unsere Zeit dem klassischen Alterthum unbedingt nachstehe (obwohl es nicht an solchen gefehlt hat, die dies behauptet haben), wenn wir den größeren Reichthum und die größere Tiefe der Gedanken und Empfindungen verkennen wollten, welche, von manchen andern Vorzügen abgesehen, die Leistungen unserer Zeit vor denen der alten Welt auszeichnen: es wäre ja in der That trostlos, wenn wir uns denken sollten, daß gerade hierin die Welt seit jener Zeit nur Rückschritte gemacht hätte. Allein die Producte der alten Welt sind die ersten Blüthen der edelsten Kräfte und Anlagen, die von der Natur in die menschliche Seele gelegt sind, sie haben deshalb eine Frische, die in derselben Weise nie wieder zu erreichen ist, und sind eben deshalb der Jugend homogen und vorzugsweise für sie geeignet. Sie sind ferner, selbstverständlich in ihren besten Exemplaren, so innerlich wahr, d. h. so vollkommen der Abdruck der Gedanken und Empfindungen ihrer Urheber, wie es unsere Erzeugnisse auf diesen Gebieten schon wegen unserer complicierteren Verhältnisse und wegen der vielen Voraussetzungen, durch die sie bedingt sind, nimmermehr sein können. Doch dies sind allgemeine Dinge, die zu oft gesagt und ausgeführt worden sind, als daß wir dabei verweilen dürften. Dagegen können wir nicht umhin, vom pädagogischen Standpunkt noch einige Vorzüge der alten Klassiker anzuführen, die sie für die Gymnasien geeignet und, wir möchten sagen, völlig unentbehrlich machen.

Es wird immer als ein wesentlicher Theil unserer wissenschaftlichen Bildung angesehen werden müssen, daß wir unsere Muttersprache

vollkommen verstehen, d. h. daß wir eine klare Einsicht in die Mittel haben, durch welche die Sprache als Ausdruck unserer Gedanken und Empfindungen ihre Wirkung übt, daß wir also selbst die Sprache mit einem deutlichen Bewußtsein dieser Mittel gebrauchen und diese auch in den Schriften Anderer klar erkennen, wodurch, beiläufig gesagt, nicht nur unser Urtheil über diese Schriften, sondern auch der volle Genuß ihrer Schönheiten bedingt ist. Nun hat man zwar gemeint, daß eben dies auch durch die grammatische Behandlung unserer Muttersprache und durch die Lektüre unserer Klassiker zu erreichen sei; und hat auch durch allerlei Anweisungen und Ausführungen den Weg dazu zu bahnen gesucht. Allein unsere Muttersprache steht uns viel zu nahe, um sie zum Objekt unsrer Reflexion machen zu können*), während die lateinische und griechische Sprache gerade durch ihre große Verschiedenheit die Eigenthümlichkeit und den Bau unsrer Muttersprache am besten erkennen läßt, etwa wie uns in Betreff unseres Heimathlandes der Blick erst durch Reisen in fremde Länder aufgeschlossen zu werden pflegt. Und ähnlich verhält es sich auch mit modernen fremden Sprachen, z. B. dem Englischen und Französischen. Auch diese sind viel zu sehr der Ausdruck der wenigstens in wesentlichen Stücken übereinstimmenden allgemeinen Bildung der modernen Welt, als daß sie uns denselben

---

*) An einer Stelle des mehr erwähnten Report, wo eine Reihe von Zeugnissen (auch von unserem Goethe) für die Beibehaltung der alten Sprachen als Bildungsmittel angeführt werden, ist das Obige recht deutlich mit folgenden (aus W. Hamilton, Discussions of philosophy) entnommenen Worten ausgedrückt (s. S. 28): „Our mother tongue is so entwined and identified with our early and ordinary habits of thinking and speaking, it forms so much a part of ourselves from the nursery upwards, that it is extremely difficult to place it, so to speak, at a sufficient distance from the mind's eye to discern its nature or to judge of its proportions. It is, besides, so uncompounded in its structure, so patchwork-like in its composition, so broken down into particles, so scanty in its inflections, and so simple in its fundamental rules of construction, that it is next to impossible to have a true and grammatical notion of it or to form indeed any correct ideas of grammar and philology at all without being able to compare and contrast it with an other language and that other of a character essentially different." Auch dies letztere Argument findet seine Anwendung eben so auf das Deutsche wie auf das Englische, wenn auch vielleicht nicht in vollkommen gleichem Maße.

Vortheil wie die alten klaſſiſchen Sprachen gewähren könnten. Man verſuche es nur, einen modernen franzöſiſchen oder engliſchen Schriftſteller und etwa den Thucydides oder Tacitus ſo zu überſetzen, daß ſich die Ueberſetzung wie ein deutſches Original leſen läßt, und man wird an der im letzteren Falle unendlich größeren Schwierigkeit leicht inne werden, um wie viel verſchiedener das antike Sprachgewand von dem unſrigen iſt als das der fremden modernen Schriftſteller! Dazu kommt aber noch die Jugendlichkeit der alten Sprachen, die damit zuſammenhängende Fülle ihrer klangreichen Formen, die Beweglichkeit und Bildſamkeit der griechiſchen, die logiſche Schärfe der lateiniſchen Sprache, die kunſtreiche Periodologie beider Sprachen und manche andere Vorzüge, welche die modernen Sprachen, freilich nicht ohne Erſatz durch andere Vortheile, verloren haben, an denen man ſich nicht nur erfreuen, ſondern oft auch einen Einblick in die verhüllten jugendlicheren Bildungen der eignen Sprache gewinnen kann.

Es iſt aber ferner ein wichtiges Bildungsmittel, daß der Knabe und Jüngling beim Leſen und Ueberſetzen der alten Klaſſiker fortwährend genöthigt iſt, ſich in eine fremde Anſchauungsweiſe und in fremde Verhältniſſe zu verſetzen, indem er z. B. die Tropen und Figuren des Griechiſchen und Lateiniſchen mit deutſchen vertauſcht, namentlich aber, indem er, um die Alten zu verſtehen, ſich überall die alte Welt mit ihren eigenthümlichen Staats- und Privatverhältniſſen vergegenwärtigen muß. Es iſt dies für ihn eine fortwährende Schule für die ſchwer zu erlangende Fähigkeit, von der Gegenwart zu abſtrahieren und ſich in fremde Vorſtellungen und Zuſtände hinein zu denken. Wie weſentlich aber für die wahre Bildung dieſe Fähigkeit iſt, wie nothwendig nicht bloß für ein wirklich hiſtoriſches Verſtändniß der Vergangenheit, ſondern auch für ein richtiges Urtheil über Dinge der Gegenwart, wird kaum einer weiteren Ausführung bedürfen.

Wir müſſen aber endlich noch Eins beſonders hervorheben. Es hängt damit, daß wir die „Nachgebornen“ ſind, zuſammen, daß nicht nur unſere politiſchen und ſocialen Zuſtände das Product einer Jahrhunderte umfaſſenden Vergangenheit ſind, ſondern daß auch unſere herrſchenden Vorſtellungen und Anſichten gleichſam die letzten Glieder einer langen Kette von früheren Reſultaten des menſchlichen Nach-

denkens bilden, von Resultaten, die wir, wie man zu sagen pflegt, heut zu Tage überwunden haben, die wir deshalb als trivial anzusehen pflegen, die aber für die Jugend als Stufen für eine höhere und reinere Erkenntniß oder auch um ihrer selbst willen nothwendig sind und die sie daher, da sie von Schriftstellern der Gegenwart unmöglich mit derselben Frische dargestellt werden können, wie von denen, die sie zuerst gedacht und ausgesprochen, am besten aus der ersten Quelle schöpfen werden. Wir erinnern zum Beweis nur an die Sprüche populärer Weisheit, von denen Homer und fast alle griechischen und römischen Dichter angefüllt sind, an die Platonischen Schriften, die sich theils gelegentlich, theils durchaus mit praktischer Philosophie beschäftigen, an die ernsten ethischen Systeme der nachplatonischen Philosophenschulen, die auch in der unvollkommenen Darstellung Cicero's auf die Jugend, wenn richtig behandelt, einen bedeutenden Eindruck machen werden, an die in der besten Zeit der Griechen und Römer überall vorkommenden lebhaftesten Aeußerungen der Vaterlandsliebe und der Ehrfurcht gegen die Gesetze, an die Speculationen der Alten über die menschliche Seele, über die Welt, über die Sprache, über die Poesie: wer wollte sagen, daß dies Alles nicht auf die Jugend bildend und erhebend wirke oder daß es durch irgend welche neuere Darstellung ersetzt werden könne? Es ist daher eben so wahr wie treffend ausgedrückt, wenn in dem Gutachten der Berliner Universität über die Zulassung der Realschulabiturienten zu den akademischen Fachstudien der „allgemein menschliche Gehalt" der alten Klassiker hervorgehoben und von demselben gesagt wird, daß er „eine Art geistiger Muttermilch" bilde.*)

Alles dies dient allerdings nur dazu, die sogenannte formale Bildung zu verleihen; denn es wird damit weder ein bestimmtes Können für einen praktischen Zweck gewonnen noch irgend eine Fachwissenschaft direct gefördert. Aber hierin kann auch nur der einen Vorwurf er-

*) Die ganze Stelle lautet: „Nach so vielem Umhertasten wird es doch sein Bewenden dabei haben, daß für den Durchschnitt der Jugend die angemessenste Geisteszucht in der methodischen Zerlegung des Gedankenbaues der alten Schriftsteller liege, deren allgemein menschlicher Gehalt zugleich eine Art geistiger Muttermilch bildet."

kennen, der die formale Bildung zu eng und zu einseitig faßt. Wer darin die Entwickelung der vollkommenen Fähigkeit zu den akademischen Studien und insbesondere auch des echten wissenschaftlichen Lerntriebes sieht, der wird mit uns anerkennen, daß gerade hierin das Hauptmittel für die Lösung der Aufgabe des Gymnasiums und für die Beseitigung der Klagen über die Resultate des Gymnasialunterrichts enthalten ist.

Eben diese formale Bildung wird aber ferner vorzugsweise durch die Mathematik gefördert und ergänzt. Wir haben schon oben darauf hingewiesen, daß die Mathematik recht eigentlich eine Schule des für jede streng wissenschaftliche Arbeit unerläßlich nothwendigen abstracten Denkens ist, und es wird Niemand behaupten wollen, daß diese Schule mit der Planimetrie abzuschließen sei, um so weniger, als gerade die dem eigentlichen Gymnasium zufallenden Theile der Mathematik, die Stereometrie, Trigonometrie, die Logarithmen ꝛc., durch die sinnreichen Erfindungen, durch welche die schwierigsten Probleme gelöst werden, durch welche z. B. in der Stereometrie die Körper, in der Trigonometrie die Winkel den in den Maßen enthaltenen, vom menschlichen Geiste geschaffenen Normen unterworfen werden, vorzugsweise geeignet sind, die Kräfte des Geistes zu schärfen und zu steigern. Es kommt noch hinzu, daß die Mathematik überhaupt und die genannten Theile derselben insbesondere für mehrere Wissenschaften unentbehrlich sind, wie für Physik, Chemie, Astronomie (was übrigens auch bei den Kegelschnitten der Fall ist, die wir deshalb nicht gern unter den Gegenständen des Gymnasialunterrichts missen möchten). Aber auch wer ihrer hierzu nicht bedarf, wer sie daher später, wie er wenigstens glaubt, vergißt, auch dieser kann sie nicht entbehren: sie nützt nicht bloß durch das, was sie lehrt, sondern auch, und hierauf kommt es uns für die allgemeinen Zwecke des Gymnasiums hauptsächlich an, durch die Art und Weise, wie sie lehrt, oder, wie es Quintilian ausdrückt, sie nützt nicht, wenn sie gelernt ist, sondern wenn sie gelernt wird.*)

Indem wir nun aber dazu übergehen, den Nachweis zu liefern,

*) Quint. Inst. Or. I, 10, 34: „prodesse eam non ut ceteras artes, cum perceptae sint, sed cum discatur“.

daß die oben genannten facultativen Unterrichtsgegenstände, wir sagen nicht etwa nutzlos, aber weniger unentbehrlich für unseren bestimmten Zweck sind: so möchten wir uns zunächst die Frage an die Herren Gymnasialdirectoren erlauben, ob sie nicht, wenn es sich um die Aufnahme neuer Schüler in eine der obersten Klassen handelte, immer bei Bestimmung der Klasse das bei Weitem größte Gewicht auf die alten Sprachen und die Mathematik gelegt und hierin vorzugsweise geprüft haben oder haben prüfen lassen? Und ob sie wohl jemals einen Novitius, wenn er hierin für eine bestimmte Klasse sich vollkommen reif erwiesen, bloß aus Rücksicht auf Mängel und Lücken in den übrigen Gegenständen in eine tiefere Klasse gesetzt haben? Wir glauben es kaum. Und warum dies? Wir meinen: weil man immer annehmen wird, daß das hierin Versäumte (es müßten denn die ersten, nothwendigsten Elemente sein, die ja für uns durch die Vorschule erledigt sind) sich füglich nachholen lasse. Dies aber ist der Fall, weil es sich bei den übrigen Gegenständen, wenigstens nach der bisherigen Behandlungsweise, weit überwiegend um ein zu überlieferndes und zu lernendes positives Wissen handelt, während die alten Sprachen und die Mathematik, da sie es mit der formalen Bildung, d. h. mit der Ausweitung und Kräftigung des Geistes zu thun haben, eine lange und ununterbrochen fortgesetzte Schulung erfordern.

Eben deshalb aber können diese Disciplinen auch auf der Universität nachgeholt werden, und es wird um so mehr darauf zu rechnen sein, daß dies geschehe, je weniger der junge Mann nicht die wirkliche Kenntniß derselben, aber die Einbildung davon aus dem Gymnasium auf die Universität mitbringt. Wir müssen dabei immer wieder erinnern, daß auch für sie der elementarische Grund in der Vorschule gelegt ist, und daß, wer auf dem Gymnasium für einen oder mehrere dieser Gegenstände Neigung und Bedürfniß fühlt, an dem Unterricht darin Theil nehmen kann und soll. Was ist es aber, worin der Unterricht in diesen Gegenständen bei der jetzigen Verfassung unserer Gymnasien zu bestehen pflegt? In den Religionsstunden der obersten Klassen bilden in der Regel Kirchengeschichte und Glaubenslehre den Gegenstand des Unterrichts, also Disciplinen, die einen Haupttheil des theologischen Fachstudiums auf der Universität ausmachen. In den deutschen Stunden wird

die meiſte Zeit auf den Vortrag der Geſchichte der deutſchen Nationalliteratur und auf deutſche Aufſätze und Redeübungen verwandt, d. h. wie wir glauben und ſpäter ausführlicher zu beweiſen ſuchen werden, auf Gegenſtände, die wenigſtens in der bisherigen Behandlungsweiſe dem Alter und Bildungsſtande von Gymnaſiaſten nicht entſprechen. In der Geſchichte iſt der Unterricht in den oberen Klaſſen dazu beſtimmt, das früher Gelernte zu ergänzen, zu erweitern und zu befeſtigen, und dies wird in der Regel dadurch zu erreichen geſucht, daß der Curſus der ganzen Geſchichte zum zweiten Male durchlaufen wird, daß der Lehrer vorträgt, der Schüler mehr oder weniger vollſtändig nachſchreibt, und das Vorgetragene in kleineren und größeren Partien wiederholt wird. Dabei wird das Intereſſe der Schüler häufig dadurch abgeſchwächt, daß ſie das Vorgetragene aus dem früheren Curſus nicht etwa wirklich wiſſen, aber doch zu wiſſen glauben, und wer hätte nicht die Erfahrung gemacht, daß eben nur für die Repetitionen gelernt und das Gelernte gewöhnlich ſehr bald wieder vergeſſen zu werden pflegt? Wollte man aber ſagen, daß der Schüler in den oberen Klaſſen die Geſchichte verſtehen lernen und, wie es der Verfaſſer der ſchon erwähnten Schrift über nationale Erziehung ausdrückt, dahin gebracht werden ſolle, die Zuſtände der Gegenwart als das Produkt der Vergangenheit zu begreifen: wird der Schüler hierzu im Stande ſein? wird er nicht, wenn der Lehrer etwas von ſeiner Geſchichtsphiloſophie vortragen ſollte, höchſtens dieſem nachbeten lernen? Die Phyſik iſt freilich eine Wiſſenſchaft, die jeder Gebildete vorzugsweiſe zu beſitzen wünſcht, um den bewundernswürdigen Fortſchritten, welche die Naturwiſſenſchaften in neuerer Zeit in Bewältigung der Natur gemacht haben, mit vollem Verſtändniß folgen zu können. Allein zu einem dies wirklich leiſtenden Unterricht reicht der Raum nicht hin, welcher der Phyſik auf dem Gymnaſium bei deſſen gegenwärtiger Verfaſſung zugeſtanden werden kann; es reicht aber hierzu überhaupt kein bloßer Schulunterricht hin, bei der Phyſik noch weniger als bei andern Wiſſenſchaften, weil gerade dieſe Wiſſenſchaft in der lebendigſten, raſcheſten Entwickelung begriffen iſt; wenn es ſich aber um ein gründliches Studium derſelben auf der Univerſität und weiterhin handelt, ſo wird, wie wir glauben, jeder Univerſitätslehrer die hauptſächlichſte und

beste Vorbereitung dazu in einer tüchtigen mathematischen Ausbildung finden. Es ist nichts als eine Täuschung, wenn manche Menschen glauben, im Besitz der Physik zu sein, weil sie darin auf dem Gymnasium oder sonst irgendwo unterrichtet worden sind, oder sie nur deshalb nicht zu wissen, weil ihnen ein solcher Unterricht zufällig versagt worden ist.*) Was endlich das Französische anlangt, so würde ein in dem eigentlichen Gymnasium fortgesetzter Unterricht nur den Zweck haben können, die Schüler in die französische Literatur einzuführen, der man jedoch kaum die bildende Wirkung beimessen wird, die sie dazu berechtigen könnte (freilich ein Umstand, der es vielleicht rathsam erscheinen lassen möchte, das Französische ganz vom Gymnasium auszuschließen). Zu einer völligen Herrschaft über die Sprache im Schreiben und Sprechen kann, wie die Erfahrung genugsam lehrt, das Gymnasium seine Schüler nicht führen: hierzu bedarf es anderer Mittel, für welche der elementare grammatische Unterricht der Vorschule, wenn er beibehalten wird, eine hinreichende Vorbereitung gewähren wird.

So scheinen also die von uns als facultativ bezeichneten Lehrgegenstände bei der Behandlungsweise, wie sie gegenwärtig geübt wird und unter Beibehaltung der jetzigen Verfassung der Gymnasien kaum anders geübt werden kann, überall theils den Universitätsstudien vorzugreifen, theils statt eines wahren, gründlichen Wissens ein Scheinwissen zu gewähren, damit aber, und dies ist der wichtigste Punkt für uns, zugleich das Interesse für die Universitätsstudien und überhaupt für die weitere Beschäftigung mit den Wissenschaften abzustumpfen**). Wir

*) Goethe sagt (Bd. 49. S. 74): „Daß Menschen dasjenige noch zu können glauben, was sie gekonnt haben, ist natürlich genug; daß andere zu vermögen glauben, was sie nie vermochten, ist wohl seltsam, aber nicht selten."

**) Eines der Mitglieder der englischen Commission, deren Report wir einige Male angeführt haben, ein älterer würdiger Herr, der auf dem Winchester College vorgebildet worden war und neben einer freien gemeinnützigen Wirksamkeit sein ganzes Leben gelehrten, besonders geschichtlichen Studien gewidmet hatte, richtete zu der Zeit, wo er mit den Gedanken über die beabsichtigte Reform der englischen Anstalten beschäftigt war, an den Verfasser dieser Blätter die Gewissensfrage (so drückte er sich aus), ob ihm die erweiterte Aufnahme von Realien, wie sie im Königreich Preußen stattfinde, wirklich zweckmäßig und rathsam erscheine. Er hörte die Gründe ruhig an, die in Preußen freilich nur in Folge des besonderen Um-

müſſen aber in Bezug auf den Religionsunterricht, deſſen anſcheinende Zurückſetzung den meiſten Anſtoß erregen dürfte, noch ein beſonderes (auch von dem mehrerwähnten Verfaſſer der Schrift über nationale Erziehung nachdrücklichſt betontes) Bedenken hervorheben. Dieſer Unterricht wird kaum ertheilt werden können, ohne daß dabei der perſönliche theologiſche Standpunkt des Religionslehrers hervortritt, und wie das Publikum ſich gewöhnt hat, alle Verſchiedenheiten der theologiſchen Richtung unter den Parteinamen der Orthodoxie oder der Freiſinnigkeit zuſammenzufaſſen, und wie zwiſchen den Angehörigen dieſer Richtungen ſich leider vielfach Haß und Verachtung ausgebildet hat, ſo werden auch die Schüler, ſo wenig ſie auch zu einem ſolchen Urtheil berechtigt ſind, ihren Religionslehrer zu der einen oder der andern Partei zählen und ihn, wofern ſie aus Vorurtheil oder in Folge der häuslichen Erziehung ſich nicht zu derſelben Partei rechnen, mit der herrſchenden Parteieingenommenheit betrachten. Dies wird aber zur Folge haben, wenn ſie gleichwohl genöthigt ſind, dem Unterricht deſſelben beizuwohnen, daß ſie ſich nur zu leicht nicht nur von dem Lehrer, ſondern zugleich auch von der Religion abwenden; ja ſie werden gewiſſermaßen zu Heuchlern erzogen, da ſie nicht umhin können, ſich die Anſichten des Lehrers ſoweit anzueignen, daß ſie ſie auf Befragen des Lehrers wiedergeben und ſich ſomit ſcheinbar zu ihnen bekennen: eine Gefahr, die jeden ernſten und gewiſſenhaften Mann mit den größten Beſorgniſſen erfüllen muß*). Man laſſe es alſo immerhin geſchehen, daß nur die künftigen Theologen, die ſich wenigſtens in der Regel nicht ausſchließen werden, und diejenigen Nichttheologen, welche zu dem Lehrer Vertrauen haben, an dem Unterricht Theil nehmen; es wird auch an

---

ſtandes, daß hier ein großer Theil der Gymnaſien ſeine Studien nicht auf der Univerſität fortſetzt, für die Beibehaltung eines umfaſſenderen Unterrichts in den Realien ſprechen, äußerte aber doch ſchließlich: er glaube nicht, daß er das lebhafte Intereſſe für die Geſchichte gewonnen haben würde, welches das Glück ſeines Lebens ausmache, wenn er auf dem Gymnaſium einen compendiöſen Unterricht in der Geſchichte erhalten hätte.

*) Wir können uns nicht verſagen, hierbei auf Kant zu provocieren, der ſich über dieſe Gefahr an einer Stelle ſeiner „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ mit einer bei ihm ſeltenen Wärme ausſpricht, ſ. Sämmtl. W., Ausgabe von Roſenkranz, Bd. X. S. 230. Anm.

Letzteren nicht fehlen, da das Interesse an religiösen Dingen in den Entwickelungsjahren der Jugend häufiger und reger ist, als man gewöhnlich glaubt. In Betreff der übrigen Schüler begnüge man sich mit dem, was ihnen die Vorschule und der Confirmandenunterricht, der meist mit der Beendigung des Cursus der Vorschule zusammenfallen wird, bereits gegeben hat, und was ihnen Haus und Kirche und durch die gemeinsamen Andachten auch die Schule fernerhin geben soll und geben wird.

Die einzelnen Unterrichtsgegenstände.

A. Die alten Sprachen.

Als ein Hauptmittel, um in Beziehung auf die alten Sprachen zu unserem Zweck zu gelangen, glauben wir (neben der Verminderung der obligatorischen Unterrichtsgegenstände) theils die Abstellung eines besonderen grammatischen Unterrichts, theils und vor Allem eine Einschränkung der schriftlichen Uebungen in dem eigentlichen Gymnasium ansehen zu müssen, und insbesondere die Beseitigung derjenigen schriftlichen Arbeiten, welche dazu dienen sollen, die grammatische Correctheit im schriftlichen Gebrauch der beiden Sprachen zu sichern, also der lateinischen und griechischen Scripta und Extemporalien. Wenn dieselben gegenwärtig so viel Zeit und, was noch wichtiger, so viel Lust der oberen Schüler des Gymnasiums absorbieren, so dürfte der Grund hauptsächlich darin zu suchen sein, daß bei der Abiturientenprüfung auf die Correctheit der lateinischen und griechischen Arbeiten ein so schweres Gewicht gelegt wird: kann doch nach dem Buchstaben des Abiturientenreglements, der freilich glücklicher Weise nicht immer streng beobachtet wird, eine kleine Anzahl Grammatikaler einen sonst nicht untüchtigen Abiturienten von dem Zeugniß der Reife ausschließen*). Wird man sich also wundern dürfen, wenn bis zu dem Abiturientenexamen hin

*) Es heißt in dem Prüfungsreglement ausdrücklich (§. 28, 2): Das Zeugniß der Reife ist dem Abiturienten zu ertheilen, „wenn im Lateinischen seine schriftlichen Arbeiten ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe Germanismen abgefaßt sind".

von Lehrern und Schülern unter Hintansetzung anderer wesentlicherer Dinge Alles aufgeboten wird, um hierin die möglichste Sicherheit zu erzielen?

Wir setzen voraus, daß die grammatischen (wie wir aber immer wieder sagen müssen, auf das Nothwendige zu beschränkenden) Regeln in der Vorschule sicher gelernt und durch allerlei Arten der Anwendung, insbesondere auch durch fleißige schriftliche Arbeiten eingeübt worden sind, und wollen noch besonders hervorheben, daß dies mit dem größten Nachdruck, mit größerem, als bisher oft der Fall gewesen ist, geschehen muß. Ist aber dieser Anforderung vollständig genügt, so muß nach unserer Ansicht mit diesen elementaren Dingen ein Ende gemacht und damit für die Lösung der wesentlichen Aufgaben des Gymnasiums Raum geschafft werden*). Die Vermeidung gröberer grammatischer Fehler in den oberen Klassen des Gymnasiums ist viel mehr Sache der Willensenergie als des Wissens und Könnens; eben diese Energie aber wird durch nichts mehr abgestumpft als durch die nie endende Wiederholung derselben Regeln im Unterricht oder in den schriftlichen Uebungen, so daß nicht selten Primaner wieder dieselben Fehler machen, die sie in Tertia schon längst zu vermeiden gelernt hatten. Es ist dies ungefähr dieselbe Erscheinung, wie wenn Knaben ein auswendig gelerntes Pensum deshalb nicht sicher und geläufig genug hersagen können, weil sie es zu oft wiederholt haben. Die Jugend hat den natürlichen Trieb immer vorwärts zu schreiten, der zwar, wenn er zu ungestüm oder zu leichtfertig ist, zu zügeln, aber nicht zu unterdrücken ist, wenn man nicht die rechte Lernlust und den rechten Lerneifer des Schülers zerstören will**)

---

*) Mit Recht sagt Laas (der deutsche Unterr. ꝛc. S. 34): „Ist es nöthig, bis Prima hinauf lateinische, griechische und französische Grammatik in besonders dazu angesetzten Stunden zu tractieren und sie durch Uebungsarbeiten immer wieder von Neuem einzuprägen, so hört das Gymnasium zu früh auf; es fehlt noch die Zeit, wo man nun die Schriftsteller wirklich ihrem geistigen Gehalt nach zu verstehen sucht, deren klassischer Werth einer der Gründe für so lange Beschäftigung war."

**) Ein Pädagog aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts, Christophorus Helvicus, sagt in seinem „Kurzen Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichii (wir entnehmen die Stelle aus v. Raumer, Gesch. der

Man wird aber auch nicht sagen dürfen, daß der grammatische Unterricht in Verbindung mit entsprechenden schriftlichen Uebungen zu dem Zwecke fortzusetzen sei, um die schon gelernten grammatischen Regeln zu erweitern und tiefer zu begründen, um also zu der elementaren eine höhere oder feinere Grammatik hinzuzufügen. Diese höhere oder feinere Grammatik soll nach unserer Ansicht an der Lektüre gelernt werden und kann nur an dieser gelernt werden, denn was J. Grimm in der Vorrede zu seiner deutschen Grammatik (S. IX—XI) von der „völligen Unzulänglichkeit der bisher ausgeklügelten Regeln" in Beziehung auf die deutsche Sprache sagt, das gilt eben so von jeder andern Sprache, deren Feinheiten überall nur im Zusammenhang der Rede erkannt und empfunden werden können*): der Versuch, diese Feinheiten separat zu lehren, wird nur zu oft die Folge haben, daß die Schüler sie an unpassender Stelle anwenden. Eine abgesonderte sprachliche Belehrung wird sich auf das zu beschränken haben, was wir oben ausdrücklich für das eigentliche Gymnasium reserviert haben, nämlich auf eine Probe von der wissenschaftlichen Behandlung der Grammatik, die aber immer die pädagogische Rücksicht auf den Bildungsstand der Schüler im Auge behalten und sich daher begnügen muß, hier und da einen Einblick in die Tiefen der Wissenschaft zu eröffnen, um mit der Ueberzeugung von der Unzulänglichkeit seines Wissens zugleich den Antrieb zu weiterem Nachdenken und Studieren in die Seele des Schülers zu pflanzen. Man

---

Päd. Bd. 2. S. 42): „Der meiste Theil wurzelt sich müde an der bittern Wurzel, ehe denn er des geringsten Geschmackes der lieblichen Frucht genießen kann, das ist, muß sich abmartern oder plagen, ehe er den geringsten Nutzen davon siehet oder weiß."

*) Wir können uns nicht enthalten, noch einmal einige treffende Worte von Gerhard Vossius anzuführen (s. v. Raumer, Gesch. der Päd. Bd. III. Abth. 1. S. 83): „Latinae linguae docendae rationem a vulgari aliam esse inveniendam lubens agnosco, tantamque canonum et exceptionum molem, qua puerorum ingenia hodie obtunduntur, neutiquam necessariam, imo noxiam maximopere esse sentio. Quod utinam intelligerent, qui pueritiam in hujus artis praeceptis formandam suscepere. Atque utinam hac sola parte peccaretur! Nunc illi etiam, qui non exigua cura omnia persequi sese studuerunt, immane quantum falsorum canonum coacervarunt et tamen in tanta commentorum commentariorumque mole plurima maximi momenti nec digito attigerunt."

wird daher in besonderen Stunden, am besten selbstverständlich in Prima, z. B. die Declination oder Conjugation in der Weise von Curtius behandeln, oder eine passende Auswahl der Lautgesetze der einen oder der andern Sprache oder der Gesetze der Wortbildung oder auch aus der Syntax die Grundbedeutung der Casus mit den Schülern besprechen können, aber so, daß das Dargebotene eben immer nur als eine Probe oder als ein Anfang angesehen und dargeboten und immer auf analytischem Wege an Beispielen entwickelt wird, die den Schülern bekannt sind oder ihnen wenigstens nahe liegen. In dieser Weise behandelt, wird es, wie wir aus vielfacher Erfahrung versichern können, von den Schülern mit großem Interesse aufgenommen und trägt daher wesentlich dazu bei, den wissenschaftlichen Sinn in ihnen zu wecken.

Sollen nun aber die Schreibübungen nicht wenigstens zum Zweck der Ausbildung des lateinischen Stils beibehalten werden? Wir antworten: Ja, aber nur solche, welche sich und zwar unmittelbar an die Lektüre anschließen, nicht aber die sogenannten freien lateinischen Aufsätze, wie sie gewöhnlich gefordert werden. Wir werden weiter unten bei Gelegenheit der Bemerkungen über den deutschen Unterricht auf die Bedenken hinzuweisen haben, welche nach unserer Ansicht den sogenannten freien Aufsätzen überhaupt entgegen stehen. Diese Bedenken finden bei den lateinischen Aufsätzen in um so höherem Grade statt, weil hier der Schüler bei der Entwickelung eigener Gedanken noch mit den besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, die ihm das fremde Idiom in den Weg legt. Wer hierin einige Erfahrung hat, der wird mit uns darin übereinstimmen, daß es nichts Unvollkommeneres giebt als die meisten der lateinischen Schüleraufsätze, und daß nichts den Schülern und denjenigen Lehrern, welche solche Aufsätze gewissenhaft corrigieren wollen, so viel Noth macht als diese. Sollte es aber nicht bedenklich sein, den Schülern Arbeiten zuzumuthen, bei denen man von vornherein jeden Anspruch auf ein nur einigermaßen befriedigendes Gelingen aufgeben muß? und wenn allerdings weder den Schülern noch den Lehrern Noth und Arbeit erspart werden kann, wird man diese nicht besser fruchtbareren Aufgaben zuwenden? Man mag also die Schüler sogenannte Argumente von dem Gelesenen (unter Anwendung des Sprachvorraths des Originals, wenn dasselbe ein lateinisches ist) anfertigen, man mag sie den Gedanken-

gang einer Horazischen Ode oder eines Sophokleischen Chors oder auch eines geeigneten Abschnitts aus einem Prosaiker entwickeln, man mag sie wohl auch etwas, was ihnen in lateinischer Sprache über eine schwierigere Stelle oder einen andern Gegenstand vorgetragen worden ist, schriftlich wiedergeben oder vielleicht auch zur Probe ein passend gewähltes Stück aus einem deutschen Musterschriftsteller übersetzen lassen (wovon Fr. Jacob in einem Anhang zu seiner Schrift „Horaz und seine Freunde" ein Beispiel gegeben hat): aber hierüber hinauszugehen und Reflexionen über ein beliebiges, wenn auch aus dem klassischen Alterthum entnommenes Thema in einem freien Aufsatz zu fordern, dies scheint uns durchaus über den Standpunkt eines Schülers hinauszugehen, heut zu Tage noch viel mehr als ehedem, da die moderne Denk- und Anschauungsweise sich um so viel weiter von der antiken entfernt hat. Der Schüler wird vielleicht, wenn er nicht immer in dem grammatischen Unterricht und bei der Kritik seiner Extemporalien und Scripta und freien Aufsätze an eine Menge zu beobachtender Einzelnheiten erinnert wird, hier und da, wenn er lateinisch schreibt, gegen die eine oder die andere jener Einzelnheiten verstoßen, er wird sich aber um so freier bewegen und von dem durch die Lektüre gewonnenen Gefühl für Latinität geleitet, doch im Wesentlichen mehr im Stil leisten und demnach auch aus den Stilübungen mehr für das Verständniß der Klassiker gewinnen, als wenn er sich immer in den Fesseln der zahllosen „ausgeklügelten Regeln" bewegt hätte.

Es wird kaum eines besonderen Nachweises bedürfen, wie viel Zeit, um zunächst noch von den Dispensationen von einzelnen Unterrichtsgegenständen abzusehen, schon durch die Beseitigung des besondern grammatischen Unterrichts und eines großen Theiles der schriftlichen Arbeiten für das eigentliche Gymnasium zu gewinnen sein wird. Diese Zeit nun, so wie jede andere zu ersparende Zeit, soll nach unserer Ansicht zu einer umfassenden, gründlichen und mit Liebe getriebenen Lektüre der alten Klassiker verwandt werden, um damit einem Mangel der Gymnasien abzuhelfen, der ziemlich allgemein anerkannt wird und in dem wir das Grundgebrechen derselben erkennen zu dürfen glauben. Wie jetzt die Verhältnisse sind, wird, von wenigen Ausnahmen besonders begabter und fleißiger Schüler abgesehen, außerordentlich wenig und auch

dieſes meiſt nicht mit der erforderlichen Liebe und Hingebung geleſen: wo ſollte auch Muße und Ruhe dazu herkommen unter dem fortwährenden Gedränge der ſchriftlichen Arbeiten und der unerläßlich nothwendigen Vorbereitungen und Repetitionen?*) Wir glauben, daß etwa Folgendes geleſen werden muß und bei Realiſirung unſerer Vorſchläge auch geleſen werden kann: die Iliade (wir ſetzen voraus, daß die Odyſſee in der oberſten Klaſſe der Vorſchule geleſen und darum auch die Homeriſche Formenlehre gelernt und geübt worden iſt), Herodot (wo nicht ganz, ſo doch die zweite, die Perſerkriege darſtellende Hälfte), ſämmtliche Stücke des Sophokles, von Thucydides etwa die Bücher 1. 6. 7., von Plato mindeſtens Apologie, Krito, Phädo (vielleicht mit Ausſchluß der zweiten Hälfte des eigentlichen Dialogs) und Protagoras, und die philippiſchen und olynthiſchen Reden des Demoſthenes, wohl auch die pro corona mit Weglaſſung von §. 126—160, dem direct gegen Aeſchines gerichteten Abſchnitt; beſonders begabte und fleißige Schüler werden noch über dieſes Maß hinausgehen und z. B. noch Stücke des Aeſchylus und Euripides leſen können; aus der römiſchen Literatur werden einige Stücke des Plautus (Captivi, Trinummus, Menaechmi) oder Terenz, die Aeneide, die Oden, Satiren (dieſe mit Auswahl) und Epiſteln des Horaz, ferner mehrere Bücher des Livius ganz (jedenfalls 1. 21. 22) und aus den übrigen ausgewählte Stücke, Salluſt, von Cicero mehrere Reden (beſ. pro Roscio Amer., eine der Verrinen, de Imp. Cn. Pomp., pro Murena, die Catilinariſchen, pro Milone), de Senect., die Tuſculanen lib. V u. I, die Eingangspartien des 1. und 3. Buchs

*) Wir laſen kürzlich in der Revue des deux mondes (1872. 1. Auguſt) aus der Feder eines namhaften franzöſiſchen Gelehrten, Gaſton Boiſſier, Folgendes: „Les étrangers sont bien surpris, quand ils jettent les yeux sur les programmes de nos études. Ils ne peuvent comprendre, qu'on sorte d'un collège sans avoir le Homère et Virgile tout entiers, qu'on ne connaisse Tite-Live et Salluste que par quelques narrations ou quelques discours choisis, qu'on n'explique que par accident les comédies de Térence et les lettres de Pline, ces ouvrages charmants, qui conviennent si bien à la jeunesse, qu'on aborde à peine quelques harangues de Cicéron et qu'on se tienne toujours loin de sa correspondance.“ Er ſtellt dagegen in Bezug auf die Beſchränkung der devoirs écrits und die Ausdehnung der Lektüre Deutſchland als Muſter auf: möchte er doch darin Recht haben!

de Oratore und von den Briefen irgend eine abgeschlossene, für die Geschichte der Zeit besonders wichtige Partie (etwa die nach der Ermordung Cäsars geschriebenen); von Tacitus endlich werden die Germania, der Dialogus und ein großer Theil der Annalen und Historien zu lesen sein. Von Allem dem muß ein Theil, um die Schüler in die Lektüre einzuführen und ihnen ein Muster für die gründliche Betreibung derselben zu geben, statarisch, freilich aber mit Beschränkung auf das Nothwendige, gelesen, das Uebrige der Privatlectüre überlassen werden.

Um zum Schluß noch ein Wort über die lateinischen Versübungen hinzuzufügen, welche viele eben so heftige Gegner als warme Vertheidiger gefunden haben (unter letzteren z. B. Th. Arnold, Macaulay und die meisten literarisch gebildeten Engländer): diese werden den Schülern der Vorschule nicht erlassen werden dürfen, wenn ihnen nicht die Möglichkeit, die römischen Dichter gründlich zu verstehen, zugleich mit der Sicherheit im richtigen Lesen des Lateinischen verschlossen werden soll. Für das eigentliche Gymnasium, wo die Uebungen zu eigenen Compositionen fortschreiten müssen, dürfte das beste Auskunftsmittel darin zu finden sein, wenn diese Leistungen nicht von den Schülern gefordert, sondern nur angeregt und durch Anleitung und Nachhülfe gepflegt würden. Es wird allerdings immer solche junge Leute geben, die dazu weder Anlage noch Neigung haben. Diejenigen aber, welche dieses Geistesspiel, welches allerdings im Wesentlichen nur in einer Nachahmung der antiken Originale besteht, gern und mit Erfolg treiben, werden sich damit außer den Vortheilen, die aus jeder mit Liebe gepflegten geistigen Uebung fließen, das beste Hülfsmittel bereiten, um nicht nur die Dichtersprache der Römer, sondern die lateinische Sprache überhaupt desto vollkommener zu verstehen.

B. Die Mathematik.

In Bezug auf die Mathematik glaubt sich der Verfasser als Laie eines näheren Eingehens auf die Methode ihrer Behandlung in dem eigentlichen Gymnasium enthalten zu müssen. Auch wird sich bei der strengen Geschlossenheit dieser Wissenschaft, in welcher das Nachfolgende stets durch alles Vorausgehende bedingt ist, kaum etwas Wesentliches in dem Gange des Unterrichts ändern lassen. Indessen können wir doch die Bemerkung nicht zurückhalten, daß besonders in der Algebra

und in der Anwendung der analytischen Methode auf die Geometrie, wie auch in der Stellung von Aufgaben für die eigene Lösung nicht selten weiter gegangen zu werden scheint, als es der Zweck der Gymnasien gestattet*); was auch der Grund sein dürfte, warum gerade die Mathematik von vielen Schülern mit Unlust und mit ungenügendem Erfolg getrieben wird.

Was die facultativen Unterrichtsgegenstände anlangt, zu denen wir jetzt weiter gehen, so setzen wir, wie wir ausdrücklich bemerken, voraus, daß jeder Gymnasiast wenigstens einen oder den andern für sich auswählen und daß z. B. diejenigen, welche für die Sprache Interesse haben und sich einem Fachstudium zuzuwenden gedenken, für welches sprachliche Kenntnisse und Einsichten von besonderem Werth sind, sich kaum je von dem deutschen, Andere sich nicht von dem Geschichts- oder dem Religions- oder dem physikalischen Unterricht ausschließen, Einige auch den französischen Unterricht, wenn derselbe beibehalten wird, gern benutzen werden. Ein Mißbrauch, also namentlich die Verschmähung eines Gegenstandes aus bloßer Trägheit, wird schon deshalb kaum vorkommen, weil die Wahl der Schüler von der Zustimmung der Eltern und Lehrer abhängig gemacht werden soll.

Wir müssen aber ferner im Voraus bemerken, daß wir die freie Wahl, also auch die Möglichkeit einer Beschränkung hinsichtlich dieser Gegenstände, nicht bloß deswegen für räthlich oder vielmehr, wie wir wenigstens glauben, für nothwendig halten, um für die klassischen Studien mehr Raum zu gewinnen, sondern namentlich auch, um wenigstens für den einen und den andern dieser Gegenstände Zeit und Kraft zu einer gründlicheren und fruchtbareren Art der Behandlung zu sparen.

C. Der Religionsunterricht.

Auch in Bezug auf diesen Unterricht müssen wir uns als Laien eines näheren Eingehens auf die Behandlungsweise enthalten. Wir sollten indeß meinen, daß es sich im Anschluß an das, was die Gym-

*) Von Goethe wird an der oben (S. 37. Anm.) angeführten Stelle der formale Nutzen der Geometrie auf die Elemente beschränkt, „wie sie uns im Euklid vorliegen“.

nasiasten aus der Vorschule mitbringen, am meisten empfehlen dürfte, den Unterricht an die symbolischen Bücher unserer Kirche, also namentlich an die Augsburger Confession und an die Lektüre des Neuen Testaments im Urtext anzuknüpfen und damit die nöthigen Belehrungen aus der Geschichte der christlichen Kirche und aus der Glaubenslehre, nicht im systematischen Vortrag, sondern so wie es die Gelegenheit und die Rücksicht auf das Bedürfniß der Schüler mit sich bringt, zu verbinden. Wie wir schon oben bemerkten, daß das Bedürfniß der Verständigung über religiöse Dinge den Knaben und angehenden Jünglingen keineswegs so fern liegt, als man häufig glaubt: so giebt es insbesondere gewisse Fragen, welche die jungen Leute oft bis zur inneren Beunruhigung beschäftigen, wie z. B. über das Verhältniß zwischen freiem Willen und Prädestination, über die verschiedenen Auffassungen der neutestamentlichen Wunder, über Begriffe, wie Glaube, Gerechtigkeit, Offenbarung, über die Entstehung der neutestamentlichen Schriften u. A. m., worüber sie anderwärts allerlei Meinungen hören und demnach jede Belehrung von einem Manne, zu dessen Ueberzeugungstreue und Wahrheitsliebe sie volles Vertrauen haben, aufs Dankbarste hinnehmen.

Eine ausführlichere Erörterung erfordert nun aber

D. Der deutsche Unterricht.

Derselbe soll nach unserer Ansicht damit beginnen, daß der Lehrer seine freiwilligen Schüler (es werden dies indeß im günstigen Falle, d. h. namentlich, wenn der Lehrer sein Fach versteht und zu behandeln weiß, voraussichtlich ziemlich alle sein nur etwa mit Ausnahme derer, die ein entschiedenes Interesse für die sogenannten exacten Wissenschaften haben) das Nöthigste aus der mittelhochdeutschen Grammatik lernen läßt. Er wird sich dabei auf das Grundlegende, Elementarische beschränken, dies aber möglichst fest einüben und einprägen; unter der Voraussetzung, daß dies Letztere geschieht, wird bei der Lektüre das Fehlende leicht ergänzt werden können; selbstverständlich wird dabei das Mittelhochdeutsche, wie es ja kaum anders möglich, fortwährend mit dem Neuhochdeutschen verglichen werden. Hierauf folgt die Lektüre des Nibelungenliedes, der Gudrun, einer Auswahl aus den Liedern Walthers von der Vogelweide. Es wird hierdurch wie durch den Inhalt, so

durch die Sprache in dem Schüler ein Eindruck von deutschem Wesen hervorgebracht werden, der durch eine Uebersetzung hier noch weniger als anderwärts auch nur annähernd ersetzt werden kann, und der diejenigen, die ihn gewonnen haben, am sichersten vor der Verirrung in den in der neuesten Zeit grassierenden französischen Geschmack bewahren wird. Wo möglich, wird hierzu noch etwas aus Luthers und Hans Sachs' Schriften hinzuzufügen sein. Das Literarhistorische wird als Einleitung und als gelegentliche Bemerkung an die Lektüre anzuschließen sein. Ein zusammenhängender, auf irgend welche Vollständigkeit Anspruch machender literarhistorischer Vortrag, bei dem die Schüler Notizen und Urtheile über Alles oder doch Vieles, was sie nicht kennen, empfangen und nachsprechen lernen, wird aus eben diesem Grunde, wie wir schon oben bemerkten, als dem Zweck und der Aufgabe des Gymnasiums zuwiderlaufend und demnach nicht nur nutzlos, sondern sogar schädlich zu eliminieren sein. Von da an wird das Bestreben des Lehrers hauptsächlich darauf zu richten sein, daß die Schüler mit Interesse für die moderne Literatur erfüllt und zu einem gründlichen Verständniß derselben angeleitet und in den Stand gesetzt werden. Es soll daher, nachdem sie durch eine kurze übersichtliche Einleitung bis an die Schwelle der neuesten Literaturperiode geführt worden, mit ihnen einiges Wenige von Klopstock, mehr von Lessing, Schiller, Goethe gelesen werden, wobei wiederum nur in der Einleitung und im Zusammenhang der Lektüre das Nöthige über die Lebensumstände und den Bildungsgang dieser Heroen unserer Literatur mitzutheilen sein wird. Es kommt schlechterdings nicht darauf an, daß die Schüler in der Schule Vieles oder gar Alles lesen, was sie überhaupt lesen sollen, sondern nur darauf, daß sie in diese Lektüre eingeführt werden, daß sie eine Grundlage und einen Maßstab für ihr eigenes Lesen gewinnen, an welchem sie es sicherlich nicht werden fehlen lassen. Die Auswahl wird sich selbstverständlich auf das Geeignetste d. h. auf das Fruchtbarste und für den Dichter Charakteristischste zu richten haben. Wir würden z. B. den Lessingschen Laokoon, ein und das andere Drama von Schiller und Goethe und eine Auswahl der Gedichte dieser Beiden für zweckmäßig und zugleich für vollkommen ausreichend halten, sind indeß weit entfernt, dem Lehrer Vorschriften machen zu wollen. Wenn sich seine Wahl auch vielleicht

in Folge individueller Neigung auf etwas weniger Passendes verirren sollte, so wird der daraus entspringende Nachtheil durch das um so tiefere Eindringen in den Gegenstand und die um so größere Wärme der Behandlung mehr als ersetzt werden.

Wie soll es nun aber mit den Rede- und Schreibübungen, d. h. mit den Versuchen der Schüler im Vortrag selbstverfaßter Reden und mit den sogenannten freien Aufsätzen gehalten werden? Wir wagen es, uns gegen die Beibehaltung der einen wie der andern Uebungen in der Weise, wie sie bisher gehandhabt worden sind, auszusprechen, obwohl wir wissen, daß gerade auf sie heut zu Tage ein besonderes Gewicht gelegt zu werden pflegt, und obwohl sie eben jetzt in Hrn. Laas einen eben so beredten als sachkundigen Vertreter gefunden haben, der sie nicht nur beibehalten, sondern auch bedeutend erweitert wünscht*).

Was nun zunächst die Redeübungen anlangt, so möchte man meinen, daß diese schon durch das Beispiel der Griechen und Römer hinlänglich empfohlen würden, bei denen die Rhetorik — freilich erst in den Zeiten des Verfalls — einen Hauptgegenstand des Unterrichts bildete. Wir wissen, daß bei ihnen die jungen Leute einen ausführlichen und sorgfältigst ausgearbeiteten Unterricht in der Rhetorik erhielten, daß ihnen über Erfindung, über Anlage und Composition, über den rednerischen Schmuck, über den äußern Vortrag, selbst über das Memorieren, ferner über die Empfindungen, die in den Zuhörern entweder zu erregen oder zu beschwichtigen seien, die speciellsten, systematisch geordneten Vorschriften ertheilt, und daß sie angehalten wurden, unter Beobachtung dieser Regeln über allerlei fingierte Themata Uebungsreden zu halten. So namentlich bei den Römern, und wer wollte leugnen, daß die Beredsamkeit auch in Rom zu einer gewissen Blüthe gelangt sei und oft eine außerordentliche Wirkung gethan habe? Allein die rhetorischen Mittel, welche von den Alten und von den Römern besonders mit einer großen, uns kaum begreiflichen Naivität

*) Herr L. hat seine Ansichten zuerst in der Schrift: Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse, Berlin 1868, und in mehreren Artikeln der Zeitschrift für Gymnasialwesen (S. 177 fl. 625 fl. 705 fl. vom Jahre 1870) entwickelt und sie in neuester Zeit in seinem Buche: Der deutsche Unterricht, Berlin 1872, zusammengefaßt und weiter begründet.

angewandt und eben so von den Zuhörern hingenommen wurden (man denke nur an die sog. Loci communes, d. h. die weitläufigen, übertriebenen Ausführungen von Gemeinplätzen, von denen die Redner sich einen möglichst großen Vorrath anzuschaffen pflegten, um ihre Reden damit zu schmücken), dürften heut zu Tage ziemlich abgenutzt sein und sich daher um so weniger wirksam erweisen, als etwas, was die Zuhörer in Athen und in Rom oft in die äußerste Entzückung versetzte, nämlich Rhythmus und Wohllaut, unserer Sprache, wo nicht völlig abgeht, so doch in weit geringerem Grade zu Gebote steht. Wir sind, man kann wohl sagen glücklicher Weise, dahin gelangt oder haben uns wenigstens diesem Ziele genähert, daß wir den bloßen rhetorischen Schmuck verschmähen und daß wir von dem Redner hauptsächlich nur eine überlegene Einsicht und eine lebhafte, warme Empfindung, allerdings in fließender, dem Gegenstand adäquater Rede, aber ohne allen in die Augen fallenden rhetorischen Apparat verlangen. Hierfür aber kann der rhetorische Unterricht der Alten wenig oder nichts leisten, weshalb es auch kaum je einem Lehrer einfallen wird, denselben einführen zu wollen. Was pflegt aber statt dessen zu geschehen? Bei den Alten war es wenigstens möglich, daß die jungen Leute es lernten, sich innerhalb der gegebenen Regeln mit einer gewissen Freiheit zu bewegen, und wenn sie diese Regeln auf die ihnen gestellten fingierten Themata anzuwenden hatten, so war es wenigstens etwas ihren Kräften Entsprechendes, was von ihnen verlangt wurde. Heut zu Tage aber muthet man dem unreifen Jüngling zu, über irgend einen beliebigen Gegenstand einen freien Vortrag zu halten, d. h. eine Einsicht und eine Empfindung durch das lebendige Wort auszudrücken, die er nicht hat und nicht haben kann, und die er auch dann nicht selbst hat, wenn sie ihm von dem Lehrer suppeditiert werden, weil er eben noch ein Jüngling, nicht ein reifer Mann ist. Gewisse beim Vortrag zu beobachtende Aeußerlichkeiten sind in der Vorschule beim Declamieren einzuüben; es wird ferner in dem Gymnasium auch ohne besondere Redeübungen nicht an Gelegenheit und Veranlassung fehlen, auf Ausbildung der Fertigkeit im mündlichen Ausdruck hinzuwirken, was übrigens auch schon in der Vorschule zu geschehen hat; endlich aber wird der Schüler in demjenigen, was er liest und studiert, nachahmungswürdige Muster

finden, an denen er seinen Geschmack und sein Urtheil ausbilden und sich so zu späteren rednerischen Leistungen fähig machen kann. Aber als Redner auftreten mag er erst dann, wenn er an Bildung und Charakter ein Mann ist und also wirklich etwas zu sagen hat; das Reden auf der Schule, zumal wenn es aus dem Stegreif geschieht, kann zu nichts führen als zu Eitelkeit und Anmaßung.

Ungefähr dasselbe ist auch gegen die freien deutschen Aufsätze zu sagen. Wir wollen aus den von Hrn. L. empfohlenen Aufgaben zu Aufsätzen beispielsweise nur folgende herausgreifen: Was sind Vorurtheile? Welches sind die formalen Merkmale des höchsten Guts? Ueber das Lächerliche (oder Komische); Ueber Poesie und Prosa; Ueber Schillers Wallenstein; Ueber den Shakespeareschen Menenius. Wir gestehen, daß wir uns vor einem Primaner in Demuth neigen würden, der im Stande wäre, über Themata dieser Art, also über das Wesen der Poesie, über das höchste Gut ꝛc. etwas Befriedigendes und für Andere Belehrendes zu sagen, und doch ist der Zweck des Aufsatzes nach Hrn. L. selbst kein anderer als zu belehren. Freilich hat Hr. L. die Wege nachzuweisen gesucht, wie der Schüler dazu zu bringen sei. Er will haben, daß in der Schule nicht nur so ziemlich Alles von Lessing, Goethe, Schiller, was der Jugend nicht aus besondern Gründen vorzuenthalten ist, sondern außerdem noch Stücke von Shakespeare und Abhandlungen der ausgezeichnetsten Heroen der Wissenschaft, wie Jak. Grimm, Hegel, C. Ritter, gelesen und insbesondere die Dichtwerke in Bezug auf Zweck, Idee, Methode, Charaktere eingehend mit den Schülern besprochen, und daß ferner die wichtigsten Fragen aus der Aesthetik und Ethik mit ihnen erörtert werden. Und unter dieser Voraussetzung (wir sehen zunächst von der Frage ab, ob dies Alles möglich) wird der Schüler allerdings auch über Themata der oben angeführten Art Manches zu sagen wissen, aber gewiß nichts Anderes als was er halbverstanden und halbverdaut vom Lehrer gehört hat, und fragen wir nach der Frucht davon für das Leben, so wird er das in der Schule Gelernte entweder später noch einmal denken und es möglicher Weise ganz wegwerfen müssen, oder er wird sich, wenn er es so wie er es empfangen, im Gedächtniß festhält, Zeitlebens mit der schweren Last tragen und einer von den Menschen werden, welche keinen einzigen

ſelbſtgedachten und ſelbſtempfundenen Gedanken haben und mit ihrer vermeintlichen Weisheit, obwohl ſie ſelbſt darin keine wahre Befriedigung finden, ſich anderen Menſchen beſchwerlich machen.

Aber auch abgeſehen von den beſonderen Anſichten und Tendenzen von Hrn. L. (welcher, wie ſchon oben erwähnt, zu denjenigen gehört, welche von dem Gymnaſium eine abſchließende Bildung verlangen) wird man ſagen dürfen, daß die Themata, wie ſie gewöhnlich gegeben werden, über den Horizont des Schülers hinausgehen. Wir ſind nicht ſo unbillig, uns auf Beiſpiele von der verrufenen Art zu ſtützen, wie ſie mehrfach von Gegnern der Gymnaſialbildung angeführt worden ſind. Wir greifen deshalb zu den Aufgaben, die ſich uns zufällig in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik (1872, Bd. 106, Doppelh. 10 u. 11) darbieten und die dort aus den Programmen eines einzigen Gymnaſiums entnommen ſind. Es ſind folgende: Ueber Toleranz; Ueber das, was ich im Deutſchen erreichen möchte; Ueber ein geleſenes Buch oder Gedicht; Verſuch, ein Urtheil über die Bedeutung des Theaters zu gewinnen; Einige Schleiermacher'ſche Einleitungen ſind zu charakteriſieren; Schutzrede für die Klöſter; Eine Geſellenherberge. Alle dieſe Themata ſind wohl nicht die unpaſſendſten unter denen, welche überhaupt gegeben werden. Aber wir fragen: wird der Schüler im Stande ſein, wenigſtens bei den meiſten derſelben, etwas Selbſtgedachtes und Selbſterfahrenes zu Tage zu fördern? Wenn ihm aber ſonach der Lehrer das Weſentliche ſuppeditieren muß: heißt das nicht, ihn anleiten und gewöhnen, ſtatt ſelbſt zu denken, nur an- und nachzuempfinden? Laufkörbe ſind jedoch bekanntlich das allerungeeignetſte Mittel, die Kinder laufen zu lehren. Aber noch mehr. Die ſchwere Aufgabe, über Dinge zu ſchreiben, die ſie nicht vollkommen verſtehen (jeder erfahrene Lehrer wird wiſſen, wie ſchwer gerade die deutſchen Aufſätze manchen nicht unbegabten Schülern fallen), iſt von den Schülern nur dadurch zu löſen, daß ſie ſich durch eine gewiſſe Lebhaftigkeit der Phantaſie über ihren Standpunkt erheben und dasjenige, was ſie von dem Lehrer gehört oder was ihnen das Gedächtniß aus ihrer Lektüre darbietet, mit der Sicherheit und dem Nachdruck der eigenen Ueberzeugung und Empfindung vortragen: denn wie ſollen ſie ſonſt ihrer Darſtellung den Reiz der Lebhaftigkeit und Wärme verleihen? Wir meinen aber, daß nichts ſo

geeignet ist wie dies, den Schüler zur inneren Unwahrheit zu verleiten, d. h. dazu, daß er sich gewöhnt, seinen Gedanken und Empfindungen einen andern als den völlig adäquaten Ausdruck zu geben: eine Gewöhnung, die in späteren Jahren, wenn überhaupt, nur mit Mühe abgelegt wird.*)

Hr. Laas, um noch einmal auf ihn zurückzukommen, gründet seine Anforderungen an das Gymnasium hauptsächlich auf die Wahrnehmung, daß unter den wissenschaftlich Gebildeten so selten eine genügende, mit eingehendem Verständniß gepaarte Vertrautheit mit unserer Nationalliteratur gefunden werde. Das ist der Grund, weshalb er verlangt, daß in der Schule von der deutschen Nationalliteratur so ziemlich Alles, was für das Leben nöthig, nicht nur gelesen, sondern auch erklärt und daß der Schüler angehalten und in den Stand gesetzt werden soll, durch seine freien Aufsätze das Gelernte nicht nur wieder zu geben, sondern auch Anwendung davon zu machen. Er will eben, daß der Gymnasiast auch in dieser Beziehung die Schule vollkommen fertig verlasse, wie er es denn auch bedauerlich findet, wenn ein Jüngling von 18 und 19 Jahren in der Gesellschaft, wo so oft von Schiller, Goethe u. dergl. die Rede sei, nicht mitsprechen könne. Wir dagegen sind der Meinung, daß jenem Uebelstande nur dadurch abgeholfen werden kann, wenn der Jüngling das Gymnasium nicht mit einem vermeintlich abgeschlossenen Wissen, dafür aber mit um so lebhafterem Interesse für unsere Nationalliteratur verläßt. Dieses Interesse aber ist nach unserer Ansicht dadurch bedingt, daß er auf der einen Seite allerdings eine Anleitung und eine Grundlage für seine weitere Beschäftigung mit dem Gegenstande, auf der anderen Seite aber zugleich ein lebhaftes Gefühl der Lücken seines

*) Sehr schön sagt v. Raumer in seiner Gesch. der Päd. (III³. Abth. 1. S. 8) an einer Stelle, wo er von demjenigen handelt, was der Erzieher beim Sprechenlernen der Kinder zu beobachten habe: „Das Ideal, welches bei diesem ersten Sprechenlernen des Kindes zu beobachten ist, bleibt dem Menschen Zeitlebens Ideal, nämlich Wahrheit, Adäquatheit, d. h. genaueste Uebereinstimmung des Auszusprechenden mit dem Ausgesprochenen, des inneren Schauens, Fühlens, Denkens mit den Aeußerungen der Rede. Zu solcher Uebereinstimmung und Wahrheit sollen wir die Kinder erziehen; sie charakterisiert die größten Dichter, Redner und Philosophen."

Wissens und der Unzulänglichkeit seiner Einsicht mit hinwegnimmt. Jene Vertrautheit mit der Nationalliteratur ist nicht die Sache des Jünglings, sondern des reifen Mannes und kann nur die Frucht einer das ganze Leben hindurch mit Liebe und Nachdenken getriebenen Beschäftigung mit unsern Klassikern sein, die uns durch eine auf dem Gymnasium gewonnene Frühreife statt gefördert, vielmehr nur zu leicht verleidet werden wird. Und soll nicht auch schon der Schüler Manches für sich lesen? Wer erinnerte sich nicht des Entzückens, der Begeisterung, womit er in seiner Jugend das oder jenes Meisterwerk der Poesie gelesen und in sich aufgenommen? Durch die Analyse der Tendenz, der Composition, der Charaktere wird ein Dichtwerk keineswegs erschöpft; es bleibt noch immer Manches übrig, was nur empfunden werden kann und was am besten in der Stille und Sammlung des eigenen Lesens empfunden wird.

Sollen auch in dem eigentlichen Gymnasium schriftliche Stilübungen stattfinden (und wir meinen allerdings, daß dies zweckmäßig sein wird und daß es auch an Stoff und Gelegenheit dazu nicht fehlen wird), so werden diese nicht viel über das hinausgehen dürfen, was wir für die Vorschule als das Zweckmäßigste befunden haben. Sie werden also z. B. in Berichten über etwas Gelesenes, im Nacherzählen complicierterer Vorgänge, in freien Uebersetzungen (die für die Vorschule zu schwer und für das Gymnasium schwer genug sind) aus den griechischen und römischen Klassikern oder auch aus den Dichtwerken unserer mittelalterlichen Literatur u. dergl. zu bestehen haben. Es sind dies, wie man leicht sieht, Aufgaben ganz anderer Art als die oben angeführten, da bei ihnen der Schüler nicht mit seiner eigenen Individualität hervorzutreten, sondern sich in eine andere höher stehende zu vertiefen hat, um sie verstehen zu lernen und sich an ihr zu bilden.

E. Der Geschichtsunterricht.

Wir haben uns schon oben gegen die bisherige Art des Geschichtsunterrichts ausgesprochen. Wir müssen noch hinzufügen, daß ein den Anforderungen, wie sie gewöhnlich gestellt werden, entsprechender freier, fließender, anregender Geschichtsvortrag selten von einem Lehrer, zumal einem solchen, der mit einer großen Zahl von Unterrichtsstunden belastet

ist, geleistet wird, und daß durch einen solchen doch hauptsächlich nur ein rasch vorübergehender Eindruck auf die Phantasie hervorgebracht zu werden pflegt. Und wenn der Lehrer, wie es in den oberen Klassen kaum anders möglich ist, in seinem Vortrag die Geschichte seiner eigenen subjectiven Auffassung der Dinge und Personen gemäß gestaltet, so kommt endlich noch das weitere Bedenken hinzu, daß dem Schüler ein historisches Urtheil gleichsam eingeimpft wird, das er nicht selbst gefunden, das er nicht zu begründen vermag, und von dem er sich gleichwohl später entweder gar nicht oder doch nur mit Mühe losmachen kann; es geschieht also etwas, was der Aufgabe des Gymnasiums, seine Schüler zur Selbstständigkeit des Urtheils heranzubilden, geradezu zuwiderläuft. Haben wir doch oben (S. 34) es mit nackten Worten als das Ziel des gesammten Geschichtsunterrichts bezeichnen hören, daß die Schüler „mit ganz bornierter Einseitigkeit vor allen andern Nationen die deutsche sehen, kennen und bewundern lernen" d. h. doch wohl, daß ihnen eine andere Geschichte als die wahre, den Forderungen der Wissenschaft entsprechende beigebracht werden soll.

Wir glauben es unter diesen Umständen als eine unerläßliche Nothwendigkeit ansehen zu müssen, daß ein ganz anderer Weg eingeschlagen werde. Für die nothwendigsten elementaren Kenntnisse und für eine Uebersicht über das ganze Gebiet der Geschichte ist, wie wir uns erinnern, durch die Vorschule nach unserem Plane gesorgt. Soll nun in dem eigentlichen Gymnasium ein weiterer Schritt gethan werden, so kann dies nur dadurch geschehen, daß von dem ohnehin unerreichbaren Ziele einer Vollständigkeit des geschichtlichen Wissens abgesehen und das Hauptbestreben dahin gerichtet wird, die Schüler auf diesem und jenem Gebiete in eine gründliche, auf eigner Prüfung und eignem Nachdenken beruhende Kenntniß einzuführen und damit zugleich, was die Hauptsache ist, ihren historischen Sinn und ihr historisches Urtheil heranzubilden; was wiederum nur dadurch möglich ist, daß der Lehrer geeignete Quellenschriftsteller mit ihnen liest und dieselben jenem Zwecke gemäß behandelt. Wer sich je mit historischen Studien beschäftigt hat, der wird gern einräumen, daß aus abgeleiteten Darstellungen zweiter oder dritter oder noch späterer Hand nie eine gründliche Kenntniß geschöpft werden kann, sondern daß man, um zu einer solchen zu gelangen, zu den ersten und

reinſten Quellen zurückgehen muß: pflegen wir doch auch im gemeinen Leben, wenn es uns darauf ankommt, den Thatbeſtand von Gerüchten zu ermitteln, immer vor Allem nach dem Urheber derſelben zu fragen. So wird man alſo auch mit den Schülern zu den Quellenſchriftſtellern zurückgreifen müſſen, nicht um ihnen eine umfaſſende, auf eigenen Quellenſtudien beruhende Kenntniß der Geſchichte, die überhaupt kaum innerhalb der Grenzen des menſchlichen Vermögens liegen dürfte, wohl aber, um ihnen von der und jener Partie eine Anleitung und einen Vorgeſchmack und Maßſtab für gründliche hiſtoriſche Studien zu geben. Der Lehrer wird daher für dieſe und jene Partie, ſelbſtverſtändlich in einer methodiſch geordneten Folge und mit der nöthigen Rückſicht auf die Faſſungskraft und die Vorkenntniſſe der Schüler, einen Quellenſchriftſteller wählen (er wird dabei wahrſcheinlich auch ſeine eigenen Studien berückſichtigen und auch hier wird dies in der Regel, wenn das Intereſſe der Schüler nicht allzuſehr vernachläſſigt wird, ohne Nachtheil geſchehen); er wird die Schüler in einer Einleitung ſowohl über die Zeitverhältniſſe im Allgemeinen als über den Verfaſſer, über deſſen Verhältniß zu dem Gegenſtande des Geſchichtswerks, über ſeine etwaigen beſonderen Anſichten und Zwecke mit den nöthigen Vorkenntniſſen ausſtatten; bei der Lektüre wird er dann das für ſie Unverſtändliche erklären und ſie auf das Einſeitige oder gar Irrthümliche ſeiner Auffaſſung und Darſtellung aufmerkſam machen, und ſie endlich abſchnittsweiſe aus dem Geleſenen, ſelbſtverſtändlich mit ſeiner Hülfe, den hiſtoriſchen Gehalt ausziehen laſſen, wobei er da, wo es durch die Sache angezeigt iſt, auch anderweiter abweichender oder ergänzender Berichte zu gedenken haben wird. Auf dieſe Art wird der Schüler nicht nur zu dem Gefühl einer (relativ) vollkommenen, ſelbſtgewonnenen Kenntniß der betreffenden Partie gelangen, ſondern auch in die Methode der Geſchichtsforſchung eingeführt werden. Und um noch einen außerhalb des Geſchichtsunterrichts liegenden Vortheil zu erwähnen: auch für das Leben und für nicht eigentlich geſchichtliche Dinge wird auf dieſe Art ſein Urtheil an Beſonnenheit und Schärfe gewinnen.

Als die geeignetſten unter den Quellenſchriftſtellern ſind für unſern Zweck unzweifelhaft die griechiſchen und römiſchen anzuſehen, theils weil die von ihnen behandelten Verhältniſſe und Vorgänge weniger

compliciert und daher verständlicher sind als die des Mittelalters und der neueren Geschichte, theils wegen ihrer eigenen Vortrefflichkeit und ihres besonderen Werthes als Vorbilder für die verschiedenen Gattungen der Geschichtsschreibung, theils endlich weil bei ihnen die Lektüre in den Geschichtsstunden sich mit der in den sprachlichen Lehrstunden gegenseitig unterstützen und ergänzen kann. Man wird also möglichst viel aus Herodot entweder neu lesen oder auch, wenn es bereits in den sprachlichen Lehrstunden gelesen worden ist, wiederholen, um theils aus seinem reichen Inhalt Belehrung zu schöpfen, theils in ihm das unübertreffliche Muster der naiven Geschichtschreibung kennen zu lernen. Einen nicht geringeren Werth für unseren Zweck hat Thucydides, der eben so sehr durch seinen nicht minder reichen Inhalt wie durch seinen Ernst, seine Wahrheitsliebe und seine tiefsinnige, wenn auch beschränkte Anschauung der Dinge lehrreich und bildend auf die Jugend wirken wird. Auch der gewöhnlich als der dritte unter den großen griechischen Historikern gezählte Xenophon, obwohl seinen Vorgängern weit nachstehend, verdient es wegen der klaren Durchsichtigkeit seiner Sprache und wegen der Wichtigkeit der von ihm behandelten historischen Vorgänge gelesen zu werden, freilich nicht, ohne daß dabei auf die Mängel, insbesondere die Einseitigkeit seiner Auffassung und Darstellung aufmerksam gemacht wird. Eine besondere Hervorhebung aber erfordern für unsern Zweck die politischen Reden des Demosthenes als die erste umfassendere urkundliche Quelle. Mit ihrer Lektüre wird der Lehrer die fruchtbarsten Uebungen und Belehrungen verbinden können über die Art und Weise, wie aus solchen urkundlichen Quellen Situationen zu ermitteln und überhaupt geschichtliche Folgerungen zu ziehen sind. Minder reich ist die historische Literatur der Römer, aber doch keineswegs unfruchtbar. Auf ihrem Gebiet wird Livius als das lange Zeit für unübertrefflich gehaltene Muster einer rhetorisch-patriotischen Darstellung und zugleich als Beispiel für die Bildung und Festsetzung der historischen Tradition bei einem ganzen Volke von Nutzen sein; es werden also wenigstens einige zusammenhängende Partien aus ihm zu lesen und daran zugleich in einer für die Schüler geeigneten Weise kritische Erörterungen zu knüpfen sein. Cäsar und Sallust liefern Beispiele einer memoirenartigen, auf Bestimmung des Urtheils der Zeitgenossen über bedeutende Ereig-

nisse der Gegenwart oder der nächsten Vergangenheit abzweckenden Geschichtsdarstellung. Tacitus bietet uns in seinem größeren Geschichtswerke neben dem sonstigen werthvollen Inhalt das Bild einer damals weit verbreiteten, aber von ihm mit besonderer Energie gehegten und dargestellten Anschauung von der Kaiserzeit, in der sich diese Zeit selbst aufs Deutlichste wiederspiegelt; seine Germania, welche wegen ihrer nationalen Bedeutung von keinem Gymnasiasten ungelesen bleiben darf, wird dem Lehrer zu eben so anregenden als lehrreichen Auseinandersetzungen über die Urzustände unseres Volkes Veranlassung und Gelegenheit geben, und auch der Dialog über die Redner dürfte wegen der geistreichen, kunstvollen (auch in dem unvollständig erhaltenen Werke noch deutlich genug zu erkennenden) Behandlung eines literarhistorischen Gegenstandes des Lesens nicht unwerth sein. Endlich besitzt auch die römische Literatur in den Reden und Briefen Cicero's eine urkundliche Quelle vom höchsten Werth, die für die Schüler in der mannichfachsten Weise fruchtbar zu machen sein wird.

Für die alte Geschichte wird die Lectüre dieser Quellenschriftsteller, die, wenn die Zeit nicht ausreicht, theilweise auch dem Privatfleiße der Schüler überlassen werden kann, zusammen mit den an sie geknüpften Erklärungen und Erweiterungen des Lehrers nach unserer Ansicht vollkommen ausreichen; auch wird sie, um das beiläufig zu bemerken, zugleich den passendsten Stoff zu Uebungen des mündlichen Vortrags und zu schriftlichen Ausarbeitungen abgeben, einen viel passenderen, als die bisher beim deutschen Unterricht aus der Aesthetik, der Philosophie, der Literatur entnommenen Aufgaben. Minder günstig stellt sich das Verhältniß hinsichtlich des Mittelalters, in dem unsere deutsche Geschichtschreibung schon wegen des Gebrauchs einer fremden Sprache und weil sie meist auf den engen und dunklen Raum der Klöster beschränkt war, nicht zu einer befriedigenderen Entfaltung gelangen konnte. Indeß fehlt es doch auch hier nicht ganz an einem für die Gymnasien passenden Stoffe. Der Schüler wird z. B. für die Zeit vor Karl dem Großen aus Jordanes die Geschichte von dem Einfall der Hunnen, von den Schicksalen der Westgothen und von der Schlacht in den Catalaunischen Feldern (cap. 24—43) mit Interesse und Nutzen lesen, ferner aus demselben die kurze Nachricht über Theodorich und den Sturz des ost-

gothischen Reichs (cap. 57—60), aus Paul Warnefried die Sagen von Alboin (Buch 1, c. 23—24. 27. B. 2, c. 5—9. 25—29), von Authar und seiner Brautwerbung und wie Theodelinde nach Authars Tode den Agilulf zum Gatten nimmt (B. 3, c. 16. 29—34), aus Widukind die Sagen von der Landung der Sachsen, von ihrem Landerwerb, von ihrem Uebergang nach Britannien und von ihren in Gemeinschaft mit den Franken gegen den Thüringerkönig Hermanfried geführten Kriegen (B. 1, c. 1—14). Für die Zeit von Karl dem Großen an glauben wir als geeignet empfehlen zu können: das Leben Karls des Großen selbst von Einhart, welches, obwohl nicht eingehend genug und in Beziehung auf die Darstellung durch die Nachahmung eines klassischen Musters beeinträchtigt, doch hauptsächlich wegen seines Gegenstandes des Lesens sehr werth ist, Nitharts Geschichte der Kämpfe zwischen den Söhnen Ludwigs des Frommen (Historiarum libri IV), welche nicht nur von den Vorgängen, sondern auch von den Zuständen der damaligen Zeit, von der Verworrenheit, in welche Ludwigs des Frommen schwache Regierung das Reich gestürzt hat, von der Planlosigkeit der Kriegsführung, von dem herrschenden Aberglauben ein deutlicheres Bild giebt, als irgend eine abgeleitete Darstellung zu gewähren vermag; Widukinds Geschichte der Regierungen der beiden ersten sächsischen Kaiser, die, obwohl mitunter unbehülflich und schwerfällig, doch durch ihre Kraft und Treue sich der Wahl nicht unwürdig erweisen wird; die Biographie Konrads II. von Wippo, in der nach Waitz' Urtheil das Höchste geleistet ist, was die Biographie überhaupt im Mittelalter zu leisten vermocht hat; eine besondere Hervorhebung aber als für unseren Zweck geeignet verdient das Werk von Lambert von Hersfeld, so weit es seine eigne Zeit, die Zeit Heinrichs IV betrifft, welches die klarste Anschauung davon giebt, wie Heinrich IV sich und die Würde des Oberhaupts des deutschen Reichs zu Grunde gerichtet hat, und welches in der lebendigen Schilderung der Katastrophe von Canossa, obgleich von dem Verfasser unberechnet, den wirkungsvollsten Abschluß findet. Vielleicht dürfte für die Geschichte der Kreuzzüge noch einer von den beiden durch v. Sybel wieder in ihre Rechte eingesetzten ursprünglichsten Quellenschriftstellern des ersten Kreuzzugs, der sog. Anonymus oder Raimund von Agiles, deren Darstellung zwar roh und vom finstersten Aberglauben erfüllt, aber darum nur um

so charakteristischer für die Zeit ist, ferner für den dritten Kreuzzug die klare und wahrheitsgetreue Historia de expeditione Friderici Imperatoris edita a quodam Austriensi clerico, qui eidem interfuit, nomine Ansbertus (herausgeg. Prag, 1827), und endlich für den Fall, daß die Schüler die nöthigen Kenntnisse im Französischen besitzen sollten, die berühmten Werke von Villehardouin (de la conqueste de Constantinople) und von Joinville (Histoire de Saint Louis) hinzuzufügen sein.

Es fehlt nun auch weiterhin für die spätere Geschichte des Mittelalters wie für die neuere Geschichte selbstverständlich weder an urkundlichen Quellen noch an Quellenschriftstellern. Wir könnten also z. B. Gottfried v. Ensmingens Geschichte Rudolphs I., die Geschichte des Hussitenkriegs von Theobaldus, für die Periode der Entdeckung von Amerika die mehrfach bearbeitete Geschichte der Entdeckung und Eroberung von Mexiko von Bernal Diaz, für die Reformation Luthers Leben von Mathesius und eine lange Reihe auch für die Jugend nicht ungeeigneter Biographien und Memoiren nennen. Indeß dürfte die Quellenlektüre mit den angeführten Werken abzuschließen sein, theils weil wir sie für unseren Zweck für ausreichend halten, theils weil von nun an der Strom der Geschichte zu breit und zu tief fließt, als daß durch dieses oder jenes Quellenwerk etwas Genügendes für die Einsicht in dieselbe gewonnen werden könnte. Von nun an wird die weitere geschichtliche Arbeit der Schule also darin zu bestehen haben, daß die Schüler veranlaßt werden, ausführliche, unmittelbar aus den Quellen geschöpfte, sich durch Form und Inhalt empfehlende Bearbeitungen von einzelnen Theilen der Geschichte, wie z. B. L. Ranke's Geschichte Deutschlands im Zeitalter der Reformation, Prescotts Geschichte der Eroberung von Mexiko (in deutscher Uebersetzung), Häußers deutsche Geschichte, zu lesen, und daß der Lehrer sie vorher durch die etwa nöthigen Fingerzeige unterstützt und nach der Lesung Gelegenheit nimmt, durch Besprechungen mit ihnen sich theils von der Art und Weise, wie sie gelesen haben, zu überzeugen, theils ihre Urtheile und Ansichten zu berichtigen. Die Schüler werden aus solchen Werken zwar nicht in dem Maße, wie aus den Quellen selbst, aber doch annähernd eine auf eignem Urtheil beruhende Kenntniß der betreffenden Theile der Geschichte gewinnen, jedenfalls wird dieselbe gründlicher und ausführlicher sein, als sie ein das ganze Feld der Ge-

schichte umfassender Vortrag des Lehrers in der im Verhältniß zu der Aufgabe kurz bemessenen Zeit der Lehrstunden geben kann, und dabei werden ihnen die Werke selbst als Muster für den Anforderungen der Wissenschaft und der Kunst entsprechende Bearbeitungen der Geschichte dienen.

Wir wiederholen zum Schluß noch einmal: es kommt nicht darauf an, daß die Schüler das Gymnasium mit einer das Ganze umfassenden, doch immer nur compendiarischen und der festen Grundlage entbehrenden Kenntniß der Geschichte verlassen, sondern darauf, daß sie ausgewählte Partien derselben gründlich und quellenmäßig kennen gelernt, daß sie daran ihr Urtheil geschärft und aus dem ganzen Unterricht Anleitung, Maßstab und Antrieb zu ferneren geschichtlichen Studien gewonnen haben.

F. Der Unterricht in der Physik

hat seine Grundlagen theils in der Mathematik, theils in den der Veranschaulichung dienenden Experimenten, und es leuchtet daher ein, wie sehr derselbe gefördert werden wird, wenn nach unserem Plane nur die kleinere Zahl der Freiwilligen daran Theil nimmt, die von den Experimenten leichter und bequemer Nutzen ziehen kann, und wenn diese kleinere Zahl, wie vorauszusehen, hauptsächlich aus solchen besteht, die in der Mathematik etwas Tüchtiges leisten und sich für die exakten Wissenschaften vorzugsweise interessieren. Der Lehrer wird daher im Stande sein, auf den Gegenstand gründlicher einzugehen als bisher und vielleicht auch Manches in den Unterricht hineinzuziehen, wozu wegen der größeren Zahl der Schüler und des geringeren Interesses vieler unter ihnen bisher die Zeit nicht ausreichte.

Ueber

G. den Französischen Unterricht

wollen wir zu dem, was oben über denselben bemerkt worden ist, nur noch hinzufügen, daß wir, wenn derselbe auch in dem eigentlichen Gymnasium beibehalten wird, neben der modernen Literatur auch die mittelalterliche für die Lektüre berücksichtigt wünschen würden. Wir haben

schon oben bei Gelegenheit des Geschichtsunterrichts einige werthvolle Schriftwerke des französischen Mittelalters genannt, deren Zahl leicht noch vermehrt werden könnte; von besonderem Interesse und Nutzen aber würde es für die Schüler sein, in dem älteren Französisch den Zusammenhang des Französischen mit dem Lateinischen deutlicher zu erkennen und die Formen des neueren Französisch vielfach durch die oft ziemlich weit entfernten, aber doch unzweifelhaften Uebergangsstufen der älteren Sprache erklärt zu finden.

Schlußbemerkungen.

Wir glauben zum Schluß erstens noch einige Vortheile, die wir uns von unserem Vorschlag versprechen, besonders hervorheben, sodann aber und hauptsächlich einige Einwendungen, die gegen seine praktische Durchführbarkeit erhoben werden möchten, widerlegen zu müssen.

Den Hauptgewinn von der Ausführung unseres Vorschlags suchen wir selbstverständlich in dem, worauf derselbe an erster Stelle abzweckt und was wir bei unseren bisherigen Erörterungen immer im Auge gehabt haben, nämlich darin, daß in Folge davon nach unserer Ansicht der jetzt so sehr vermißte freudige, auf ideale Ziele gerichtete Lerneifer wieder in die oberen Klassen, also in unser eigentliches Gymnasium einkehren wird. Es war für den Verfasser dieser Blätter wahrhaft beschämend, als er einst von dem Schüler einer Provinzial-Gewerbeschule auf die Frage, was auf derselben für Strafen angewandt würden, die Antwort erhielt: Keine, weil ja jeder Schüler die Nützlichkeit und Nothwendigkeit der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten einsehen müsse; ungeeignete würden entweder nicht aufgenommen oder zur rechten Zeit wieder entfernt. Was also die Nützlichkeitsrücksicht über die künftigen Zimmer- und Mauermeister, Maschinenbauer ꝛc. vermag, das sollte der Reiz der edelsten Studien und die hohe Bedeutung des gewählten Berufs nicht über die künftigen Lehrer und Leiter des Volks vermögen? Dann werden aber auch die jungen Leute auf die Universität nicht ein halbes Wissen in allerlei Dingen und damit den Ueberdruß am Lernen mitbringen und werden nicht glauben, sich auf der Universität für den ihnen auf dem Gymnasium angethanen ungerechtfertigten Zwang durch Zügellosigkeit und wohl auch durch Ausschweifungen schadlos stellen zu müssen, es wird vielmehr an das freie Studium des Gymnasiums sich von selbst und ohne Sprung das noch

freiere der Universität anschließen, das zugleich durch die Neuheit vieler Gegenstände und durch die klar erkannten Lücken des eigenen Wissens einen besondern Reiz gewinnen wird.

Ein Zweites, auf welches wir einen besondern Nachdruck legen zu müssen glauben, ist die Schonung und Erhaltung des Wahrheitssinnes, der nothwendig geschädigt werden muß, wenn, wie es bei der jetzigen Einrichtung der Fall ist, dem Schüler zugemuthet wird, über Dinge, über welche nur der reife Mann urtheilen kann, Ansichten und Empfindungen als seine eigenen vorzutragen: ein Punkt, der heut zu Tage, wenn wir nicht irren, viel wichtiger ist und eine ernstere Beachtung verdient als jemals. Wenn in der neueren Zeit die Wissenschaft einen immer höheren Aufflug genommen und sich immer weiter ausgebreitet hat, wenn z. B. die Geschichtsforschung ihre werthvollsten Resultate immer mehr aus archivalischen Quellen zieht, die nur Wenigen zugänglich sind, wenn die Sprachforschung immer mehr und immer entlegenere Sprachgebiete in ihr Bereich zieht, die Physik ihre Experimente mit den kunstreichsten Instrumenten macht, wie sie vielleicht nur dem einen, gerade diese Specialforschung treibenden Gelehrten zu Gebote stehen, wenn sonach der lernende Jünger der Wissenschaft häufig in dem Fall ist, nicht selbst nachzuforschen, sondern wenigstens theilweise auf Treue und Glauben anzunehmen: so sind wir zwar selbstverständlich nicht der Meinung, daß dies zu bedauern, wohl aber, daß es um so dringender nothwendig ist, in dem Knaben und werdenden Jüngling einen festen Grund der Wahrheitsliebe und sicherer Elementarkenntnisse zu legen, wenn anders nicht das zu errichtende hohe Gebäude von vorn herein schwankend und unsicher werden soll. Wir leben, wie es dem Verfasser dieser Blätter scheint, in einer Zeit, wo nicht selten ein viel größeres Gewicht darauf gelegt wird, wie etwas gesagt wird, als auf das Was, wo wir uns also dem Verfalle annähern, den wir in der griechischen und römischen Literatur genau beobachten können: um so nothwendiger ist es, daß der Wahrheitssinn, wie wir ihn beschrieben haben, oder, wie wir ihn auch nennen möchten, der sachliche Sinn in unserer Jugend auf alle Art genährt und gepflegt werde.

Wir wollen nicht noch einmal auf die Mittel zurückkommen, durch welche wir diese und andere Vortheile erlangen zu können glauben,

Dagegen können wir nicht umhin, das Abiturientenexamen etwas näher ins Auge zu fassen, welches allerdings, wenn nicht die erstrebten Vortheile verloren gehen sollen, wenigstens in seiner jetzigen Gestalt nicht beibehalten werden kann. Wir müssen uns dazu die gegenwärtige Einrichtung desselben zu vergegenwärtigen suchen.

Für die schriftliche Prüfung wird ein deutscher Aufsatz über ein Thema von der oben bezeichneten Art verlangt, ferner ein lateinischer Aufsatz über ein Thema aus der alten Geschichte, wobei der Examinand mit der doppelten Schwierigkeit der Sache und der Sprache zu kämpfen hat, die Uebersetzung eines deutschen Dictats ins Lateinische, desgleichen ins Griechische und Französische, die Lösung von mathematischen Aufgaben und für den künftigen Theologen eine Uebersetzung mit Erklärung aus dem Hebräischen, und zwar dies Alles unter Aufsicht eines Lehrers und ohne alle Hülfsmittel mit Ausnahme eines Wörterbuchs beim lateinischen Aufsatz und bei der hebräischen Arbeit. Mündlich wird von dem Religionslehrer über Kirchengeschichte, Glaubenslehre, Bibelkenntniß examiniert, wobei nicht selten auch das wörtliche Hersagen von geistlichen Liedern, Bibelsprüchen und Theilen des Katechismus verlangt wird; es wird ein lateinischer Prosaiker und Dichter, desgleichen ein griechischer Prosaiker und Dichter (wofern nicht der Prüfungscommissarius den Prosaiker oder Dichter für unnöthig erklärt) zum extemporierten Uebersetzen vorgelegt, endlich wird über Geschichte und Geographie, über Mathematik und der Theolog noch über das Hebräische examiniert.

In neuester Zeit ist (durch die Circularverfügung vom 12. Jan. 1856) das Deutsche, Französische und die Physik von der mündlichen Prüfung ausgeschlossen und für die Prüfung im Lateinischen und Griechischen in Bezug auf den Dichter die Bestimmung getroffen, daß immer ein in der Klasse, nur nicht im letzten Halbjahr gelesenes Stück gewählt werden solle. Es ist hiedurch für das Examen eine erwünschte, freilich vom Gesichtspunkt der jetzigen Einrichtung nach unsrer Ansicht keineswegs hinreichend motivierte*) Abkürzung und Erleichterung bewirkt worden. Aber auch

*) Wir finden in der Beschaffenheit der ausgeschlossenen Gegenstände in Vergleich mit den übrigen Gegenständen keinen hinreichenden Grund zu dieser ihrer Zurück-

so möchten wir die Frage aufwerfen: ob sich wohl in der Examinations-Commission immer auch nur ein Mitglied finden dürfte, welches sich dem Examen in allen diesen Gegenständen zu unterwerfen geneigt und im Stande wäre, es in allen Gegenständen in befriedigender Weise zu bestehen? Erklärt doch selbst F. A. Wolf (Cons. schol. S. 196), daß er sich den Forderungen nicht gewachsen fühle, welche man an die Abiturienten für die Note „Unbedingt tüchtig" stelle, und daß er sich nicht getraue in Berlin ein völliges Dutzend solcher unbedingt Tüchtiger aufzufinden. Wird man sich da wundern dürfen, wenn den Schülern im Laufe ihres Schullebens sehr bald das Schreckbild des Abiturientenexamens entgegen tritt, das sie nicht zur freien, inneren Betheiligung an den Unterrichtsgegenständen gelangen läßt, und wenn namentlich im letzten halben Jahre trotz aller Abmahnungen von den meisten neben den nothgedrungenen Klassenarbeiten alle Zeit auf die Einübung (das sogenannte Einpauken) für das Abiturientenexamen, auf das Auswendiglernen von Daten und Jahreszahlen für die Geschichte, von mathematischen Formeln, von Gesangbuchliedern, Bibelsprüchen, verwendet wird? Es ist zwar durch die schon genannte Circularverfügung die sehr dankenswerthe Bestimmung getroffen worden, daß für geringere Leistungen in einem Hauptobjecte desto befriedigendere in einem andern als Ersatz angenommen werden sollen, und daß „namentlich die Compensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche philologische und umgekehrt zulässig sein soll." Indeß auch dies wird den Druck der Angst vor dem Abiturientenexamen wenig mindern können, da die Erlangung des Prädikats „Vorzüglich" in dem einen oder dem andern Fache zumal bei den wechselnden Ansichten der Lehrer und der Prüfungscommissarien doch immer sehr unsicher ist. Es wird daher kaum vorkommen (ist übrigens auch kaum wünschenswerth), daß ein Schüler sich bei dem Gefühl der Unmöglichkeit, in dem einen Haupt-

---

setzung. Ueber den andern Punkt sagt F. A. Wolf (Cons. schol. S. 233): „Sollte es bisweilen rathsamer scheinen, einen in der Schule gelesenen Autor zu wählen, so darf es wenigstens kein im letzten halben Jahre erklärtes Stück sein; wiewohl es überall besser ist, an einem sonst nicht gelesenen leichteren Schriftsteller die Kräfte des Schülers wahrzunehmen, als ihn bei einem dunkleren Autor durch Wiederholung mitgetheilter und vielleicht auswendig gelernter Erklärungen glänzen zu lassen."

object den Anforderungen zu genügen, durch die Zuversicht beruhige, in dem andern das Prädikat „Vorzüglich" zu erlangen.

Eben diese Angst hat nun aber die Folge, daß die Versuche der Schüler, durch Anwendung unerlaubter Mittel die Schwierigkeit des Examens zu umgehen, nie ganz aufhören und, wenn auch nicht immer, so doch nicht selten ihren Zweck erreichen werden; denn die Noth macht erfinderisch und der Instinct der Jugend, auszuspüren und zu combinieren, ist viel stärker und feiner als man gewöhnlich denkt. Es werden nicht nur jedem Lehrer, sondern Jedem, der Gelegenheit gehabt hat, auf diesem Gebiete Erfahrungen zu sammeln, Beispiele genug beifallen, wo es den Abiturienten gelungen ist, sich vorher in den Besitz der Aufgaben für die schriftliche Prüfung zu setzen, um sie mit bequemer Benutzung von Hilfsmitteln entweder selbst auszuarbeiten oder von Andern ausarbeiten zu lassen, oder wo die Aufgaben, nachdem sie eröffnet worden, unbemerkt aus dem Arbeitszimmer heraus- und gelöst wieder hineinbefördert worden sind. Die darauf gesetzten empfindlichen Strafen haben bisher nicht hingereicht und werden auch wohl ferner nicht hinreichen, dieses Krankheitssymptom unserer Gymnasien zu beseitigen; was an sich ein ziemlich triftiger Beweis sein dürfte, wie schwer die Krankheit ist. Aber auch für die mündliche Prüfung fehlt es nicht an Mitteln, sie illusorisch zu machen, die, obwohl nicht strafbar oder doch von der Strafe nicht zu erreichen und auch in sittlicher Hinsicht nicht in dem Maße verwerflich wie die bisher besprochenen Täuschungen, doch auch nachtheilig wirken. Es liegt in der Natur der Sache, daß jeder Lehrer einen weiteren oder engeren, aber immer beschränkten Kreis von Gegenständen hat, für die er sich lebhaft interessiert, von denen er daher eine eindringendere, klarere Kenntniß hat und die er eben deshalb beim Unterricht mit Vorliebe behandelt.*) Ist es anders denkbar, als daß er auf diese Dinge auch beim Examen vorzugsweise eingehen und auf sie ein besonderes Gewicht legen wird? Und wiederum ist es denkbar,

*) Wir reden nicht davon, daß der Lehrer seine Schüler in unredlicher Weise mehr oder weniger deutlich auf diejenigen Dinge aufmerksam mache, die im Examen vorkommen würden; wiewohl auch dies vorgekommen ist und bei einiger Vorsicht von Seiten des gewissenlosen Lehrers kaum zu verhindern sein dürfte.

daß die Schüler dies nicht merken und sich speciell auf sie vorbereiten sollten? Aber auch der Provinzialschulrath als Prüfungskommissarius (und auch dies ist vollkommen natürlich) hat seine besonderen Liebhabereien und Stärken, auf die er die Lehrer für die Prüfung vorzugsweise hinweist, in denen er wohl auch selbst examiniert, durch die er sein Urtheil vorzugsweise bestimmen läßt, und die die Schüler ihm sehr bald abmerken und sich zur Richtschnur für ihre Vorbereitung zum Examen nehmen. Es werden also für das Examen je nach Umständen Liederverse, Bibelsprüche, Horazische Oden auswendig gelernt, es wird die Homerische Formenlehre einexerciert, ein lateinisches oder griechisches Schriftwerk, welches nach vorläufiger Berechnung an die Reihe kommt, für eine fließende Uebersetzung eingeübt u. dgl. m., und es wird damit vielleicht ein glänzendes, aber ein völlig illusorisches Resultat erreicht. Man sage auch nicht, daß auf diese Art die Abiturienten wenigstens irgend etwas fürs Leben lernten: das so nur ad hoc, ohne inneren Antheil Gelernte wird nicht nur für die Gesammtbildung des jungen Mannes fruchtlos sein, sondern auch seinem Gedächtniß sehr bald entschwinden.*)

Und nun wolle man sich die Resultate, die in der Wirklichkeit (auch trotz dieser ungebührlichen Nachhülfen) bei der Prüfung zu Tage zu treten pflegen, deutlich und ohne Illusion vorstellen. Der Verfasser, welcher zufällig mehr Gelegenheit zur Beobachtung von Abiturientenprüfungen gehabt hat, als sonst bei Directoren der Fall zu sein pflegt, kann es nicht verhehlen, daß ihm diese hinter dem in den Reglements aufgestellten Ideale in vieler Hinsicht sehr weit und viel mehr als man es sonst bei den menschlichen Dingen gewohnt ist, zurückzubleiben scheinen. Von den schriftlichen Arbeiten dürften im Durchschnitt am meisten die mathematischen genügen, weil bei diesen ein positives, in den oberen Klassen um bestimmte Theile der Wissenschaft erweitertes Wissen zur Geltung gebracht zu werden pflegt; eine andere anerkennenswerthe Leistung dürfte meist in der verhältnißmäßigen Correctheit der lateinischen, griechischen, mitunter auch der französischen Arbeiten zu finden sein,

*) Goethe sagt (Bd. 49. S. 64): „Wo der Antheil sich verliert, verliert sich auch das Gedächtniß."

wobei jedoch nicht zu übersehen ist, daß hinsichtlich der lateinischen Aufsätze die Freiheit der Bewegung in den Fesseln der Sprache und der sachliche Inhalt in der Regel durch das Streben nach Correctheit wesentlich beeinträchtigt wird; man wird selten einen lateinischen Aufsatz eines Abiturienten finden, der viel mehr als eine dürre, inhaltsleere Flickarbeit wäre. Man wird kaum sagen wollen, daß aus diesen Leistungen über die allgemeine Bildung der Abiturienten, die doch in den Reglements überall als der Hauptgegenstand der Ermittelung bezeichnet wird, viel zu ersehen wäre. Nun soll aber eben hierfür der deutsche Aufsatz eintreten. Nach dem oben über denselben Bemerkten wird man sich aber nicht wundern, wenn wir auf dieses Kriterium wenig Werth legen, wenn wir vielmehr von den deutschen Aufsätzen, je gewandter und nach dem gewöhnlichen Maßstab vorzüglicher sie waren, oft um so mehr den Eindruck einer gefährlichen Frühreife empfangen haben. Noch weniger genügend pflegt aber das Resultat der mündlichen Prüfung zu sein. Wie sollte es auch? Sie umfaßt einschließlich des Hebräischen sechs oder, wenn das Lateinische und Griechische, weil in beiden Sprachen über einen Dichter und Prosaiker (oft von verschiedenen Lehrern) zu examinieren ist, doppelt gezählt wird, vielmehr acht Gegenstände; es kann daher, wenn die Prüfung wie gewöhnlich an einem Tage absolviert wird, da zwischen den Prüfungen über die einzelnen Gegenstände immer auch das Resultat derselben festgestellt werden muß, auf jeden Gegenstand kaum eine Stunde und wenn es zwölf Examinanden sind (so viele können wenigstens zusammen examiniert werden), auf jeden Examinanden in den einzelnen Prüfungsgegenständen kaum die Zeit von fünf Minuten gerechnet werden. Nun fragen wir: ist es bei dieser Kürze der Zeit möglich, ein irgend gründliches und sicheres Urtheil über den Examinanden zu gewinnen? Und ist nicht dabei dem Zufall Thor und Thür geöffnet? Noch wichtiger aber scheint es uns, daß unter diesen Umständen die Fragen sich meist nur auf Einzelnheiten, also auf Gedächtnißstoff und mehr oder weniger elementarische Dinge richten können, da ein tieferes Eingehen auf irgend einen Gegenstand eben durch die Zeit völlig ausgeschlossen ist. Nur die Mathematik wird auch hier aus dem oben angeführten Grunde eine Ausnahme machen; außerdem dürfte noch die Uebersetzung eines nicht gelesenen Stücks aus einem

schwierigeren griechischen oder lateinischen Klassiker noch ein besseres Kriterium liefern, obgleich gerade hier der Zufall eine gefährliche Rolle spielt. Aber selbst die an diese Uebersetzungen anzuknüpfenden Fragen werden kaum etwas Anderes als ein elementarisches Wissen (z. B. die Homerische Formenlehre) betreffen können. Am meisten aber tritt dieser Charakter der Prüfung beim Geschichtsexamen hervor. Wenn sich der Lehrer auch Mühe gegeben hat, beim Unterricht in den Zusammenhang und die Beziehungen der Dinge zu einander tiefer einzugehen: beim Examen wird er, wenn er in einer Stunde das ganze Feld der Geschiche durchlaufen und daneben auch noch Fragen über die Geographie stellen soll, nimmermehr im Stande sein, etwas der Art mit den Schülern zu erörtern und ihnen so Gelegenheit zu geben, ihre geschichtlichen Einsichten und ihre geschichtliche Bildung zu beweisen; er wird vielmehr durch die dringende Eile der Zeit genöthigt sein, sich fast nur auf Namen und Jahreszahlen und einzelne Ereignisse, also auf elementarische Dinge zu beschränken.

Wir meinen, daß dies der Ausstellungen gegen die jetzigen Abiturientenprüfungen genug sein wird, um zu beweisen, daß dieselben nicht beibehalten werden können; wir meinen aber auch zugleich hinlänglich angedeutet zu haben, worin der Ersatz dafür zu suchen sein wird. Dieser soll nämlich nach unserer Ansicht in der Prüfung am Ziele der Vorschule bestehen, welche wir schon oben verlangt haben und welche wir mit allen möglichen Garantien umgeben wünschen, bei denen also auch z. B. ein Commissarius der vorgesetzten Behörde zugegen sein mag. Auf dieser Stufe ist, wie wir schon oben bemerkten, ein sicheres Resultat der Prüfung wirklich zu erzielen; hier ist das Elementarische, was für die Abiturienten, bei denen es darauf ankommt, die allgemeine Vorbildung für die Universitätsstudien zu ermitteln, unzureichend ist, vollkommen an seinem Platze, und dieses kann jedenfalls leicht und sicher constatiert werden. Sind nun aber die so Geprüften reif befunden und zu dem eigentlichen Gymnasium zugelassen worden, so wird und muß es für dieses zur Wahrung der Interessen des Staates ausreichen, wenn ein Commissarius der Behörde sich von Zeit zu Zeit durch eine Inspection von dem Standpunkt und den Leistungen desselben überzeugt. Außerdem mag verlangt werden, daß ein jeder Abiturient beim Abgang

zwei umfassendere und eingehendere Abhandlungen, eine lateinische*) und eine deutsche, hinterlasse, in denen er sich über Theile seiner Lektüre nach der einen oder der andern Seite auszusprechen haben wird. Das Zeugniß der Reife wird von dem Lehrercollegium zu beschließen und auszustellen sein, dem es auch überlassen bleiben muß, untaugliche oder unwürdige Subjecte während des Cursus vom Gymnasium zu entfernen. Man sagt so oft und mit vollem Recht, daß die Blüthe eines Gymnasiums von der Tüchtigkeit, der Berufstreue, der Gewissenhaftigkeit der Lehrer abhänge, und auch bei der jetzigen Art der Prüfung ist trotz aller Controle doch immer das Meiste hiervon, insbesondere von der Gewissenhaftigkeit der Lehrer abhängig: warum will man ihnen nicht das ganze Vertrauen schenken, welches doch das geeignetste Mittel ist, sie auch vertrauenswürdig zu machen? Denn fides habita ipsam plerumque obligat fidem.**)

Ist nun aber unser Vorschlag ausführbar? und stehen ihm nicht etwa von irgend einer Seite besondere Bedenken entgegen?

Was zunächst das mehr Aeußerliche, die Einrichtung des Lectionsplans anlangt, so wird dieselbe kaum auf einige Schwierigkeit stoßen. Die als obligatorisch bezeichneten Unterrichtsgegenstände haben bisher im Durchschnitt 18 wöchentliche Stunden in Anspruch genommen, nämlich 8 bis 10 das Lateinische, 5 bis 6 das Griechische, 3 bis 4 die Mathematik, und mehr verlangen auch wir nicht für dieselben. Es bleiben

---

*) Diese wird bei unserer Einrichtung der Gymnasialstudien zwar vielleicht nicht immer ganz correct oder doch nicht ganz frei von kleinen Anstößen gegen die neueren Festsetzungen über den Ciceronischen Sprachgebrauch, sie wird aber dafür in Bezug auf Inhalt und Form um so reicher und mannichfaltiger sein.

**) Hält man noch irgend eine mündliche Prüfung für nöthig, so würden wir wenigstens vorschlagen, sie an einem oder allenfalls an zwei Gegenständen und zwar hauptsächlich zu dem Zweck vornehmen zu lassen, um hieran die gewonnenen Einsichten der Examinanden und damit zugleich die Fertigkeit im mündlichen Ausdruck zu prüfen. Die Gegenstände würden vom Regierungscommissar zu bestimmen sein; auch würde es sich aus leicht ersichtlichen Gründen vielleicht empfehlen, entweder diesen oder irgend einen andern auswärtigen Sachkundigen die Prüfung halten zu lassen. In England werden die wichtigeren Prüfungen bei den unseren Gymnasien entsprechenden Anstalten alle nicht von den Lehrern derselben, sondern von Mitgliedern anderer auswärtiger Corporationen vollzogen.

also von den 24 Vormittagsstunden 6 und außerdem noch die 8 Nachmittagsstunden übrig, zusammen 14, welche für die fakultativen Gegenstände mehr als ausreichen und die zugleich so gelegt werden können (6 an das Ende des Vormittags, die übrigen um 2 oder 3 Uhr des Nachmittags), daß jeder Schüler, wenn er will, an allen Unterrichtsgegenständen Theil nehmen kann und daß er keine unbesetzte Zwischenstunde hat, er mag an dem oder jenem, an vielen oder wenigen Theil nehmen. Auch wenn die Lehrstunden alle am Vormittag, also an jedem Vormittag 5 gehalten werden (was wir übrigens nur unter besonderen Umständen für räthlich halten können), wird sich das Arrangement sehr füglich so treffen lassen, daß der Unterricht in den fakultativen Gegenständen theils vor, theils nach den 3 Lehrstunden in den obligatorischen Gegenständen ertheilt wird.

Wir haben aber ferner für die von uns vorgeschlagene besondere Prüfung am Schluß der Vorschule als Analogie die schon oben erwähnten Prüfungen, die im Königreich Württemberg für die Schüler der unserer Vorschule entsprechenden lateinischen Schulen beim Uebergang in die Gymnasien stattfinden.*) Eine andere weiter reichende Analogie bieten die holländischen Gymnasien, auf denen die Schüler kaum das für unsere Vorschule gesteckte Ziel erreichen. Sie thun und treiben dann auf der Universität, was wir für das eigentliche Gymnasium verlangen, freilich wohl kaum so regelmäßig und vollständig, wie es bei unsrer Einrichtung geschehen würde, und, was von besonderer Wichtigkeit, ohne die Leitung und Beaufsichtigung der Lehrer, die bei aller Rücksicht auf Freiheit und Selbstständigkeit doch auf unserem Gymnasium nie fehlen soll. Wir möchten sagen, daß die holländischen Gymnasien der Freiheit zu viel, unsere jetzigen Gymnasien deren zu wenig gestatteten; die von uns vorgeschlagene Einrichtung würde zwischen diesen beiden Extremen

*) Wir wollen noch bemerken, daß in Württemberg, wie dem Verfasser wenigstens im Jahre 1845 zuverlässig bekannt geworden ist, nicht wenige Schüler nach Absolvierung der lateinischen Schule, statt ein Gymnasium zu besuchen, die für dasselbe zugemessenen vier Jahre als Schreiber oder in einer ähnlichen Function zubringen und dann doch das Abiturientenexamen bestehen: ein recht deutlicher Beweis, wie uns bedünken will, daß es bei den jetzigen Abiturientenprüfungen eben die elementaren Kenntnisse sind, welche das Hauptkriterium bilden.

gewissermaßen die richtige Mitte treffen. Was endlich die Dispensationen von einzelnen Disciplinen betrifft, so finden diese in ausgedehntestem Maße, freilich in einer von der unsrigen sehr verschiedenen Weise, in Schottland statt, wo auf den Gymnasien nur Lateinisch, Englisch, alte und neue Geographie obligatorisch, alle übrigen Gegenstände (Griechisch, Französisch, Deutsch, Mathematik, Schreiben und Buchführung, Zeichnen und Gymnastik) fakultativ sind (s. Schmid, Encyclopädie ꝛc., Bd. 3. S. 151), und auch in England ist von der mehrfach genannten Commission wenigstens der Vorschlag gemacht worden (ob er ausgeführt worden, ist uns unbekannt), je nach Verschiedenheit der Interessen der Schüler bedeutende Dispensationen eintreten zu lassen (s. Rep. S. 33).

Wir können uns hiernach nicht denken, daß die Ausführung unserer Vorschläge an praktischen Hindernissen scheitern sollte. Aber auch von anderweiten Bedenken finden wir nur zwei zwar nicht gegründet, aber doch möglich und nahe liegend, über die wir daher noch einige kurze Bemerkungen hinzufügen wollen.

Erstens nämlich könnte man meinen, daß es auf dem eigentlichen Gymnasium bei der von uns gewünschten größeren Freiheit schwer oder gar kaum möglich sein würde, die nöthige Zucht aufrecht zu erhalten und den Fleiß bei den jungen Leuten zu sichern. Nun ist es allerdings richtig, daß damit der Druck der sich drängenden häuslichen Arbeiten und der Angst vor dem Abiturientenexamen aufhören würde, der bisher manche, freilich die am wenigsten tüchtigen Schüler allein zu einem gewissen Fleiß gezwungen und von allerlei ungehörigen Dingen zurückgehalten hat. Allein wir können nicht zugeben, daß dieses Resultat von Werth sei, wir glauben vielmehr, daß gerade diese nur durch äußerliche Mittel auf einer gewissen Bahn des Fleißes und des gesetzlichen Betragens erhaltenen Schüler nachher auf der Universität um so mehr alle Schranken überschreiten und Alles, was sie auf der Schule anscheinend gewonnen, bald völlig zu Grunde richten werden. Und wenn nun nach unserem Plane nur solche zum Eintritt in das Gymnasium zugelassen werden, die mit den nöthigen Elementarkenntnissen ausgerüstet sind und sich als für die wissenschaftliche Laufbahn geeignet bewährt haben: wird da nicht der äußerliche Zwang, den wir ausschließen, durch den Reiz der Studien, den wir auf alle Art erhöht wünschen, nicht nur in Bezug

auf den Fleiß, sondern auch auf das Betragen mehr als ersetzt werden? Ist aber das Verhalten der Schüler, ohne ungesetzlich oder ungebührlich zu sein, im Allgemeinen ein fröhlicheres, freieres, so wird dies erstens nichts sein, worüber man sich zu betrüben hätte, zweitens aber wird damit der Vortheil erreicht werden, daß der schroffe Uebergang von der Schule zur Universität in angemessener Weise vermittelt wird. Von Zwangsmitteln zum Fleiß wird nach unserer Ansicht auf dem eigentlichen Gymnasium völlig abzusehen, dagegen aber die Entfernung untauglicher junger Leute mit um so größerer Strenge und Rücksichtslosigkeit anzuwenden sein.*)

Ein zweites Bedenken könnte möglicher Weise darin gefunden werden, daß die Benutzung der Gymnasien von Seiten des Staates für Nebenzwecke, nämlich für die Vorbereitung auf andere Berufsarten außer den akademischen, durch die von uns vorgeschlagene Einrichtung beeinträchtigt werde. Hierüber können wir aber auf dasjenige verweisen, was wir über die Unverträglichkeit dieser Nebenzwecke mit denen des Gymnasiums und über die Nachtheile bemerkt haben, die daraus für die Gymnasien, indirect also auch für den Staat hervorgehen. Der Staat wird allerdings für diese Zwecke besondere Anstalten errichten müssen: er wird aber dafür mit um so größerer Sicherheit darauf rechnen können, daß aus den Gymnasien Studenten, welche den Wissenschaften mit Eifer und Liebe obliegen, und demnach auch Staatsdiener hervorgehen werden, welche sich ihrem Berufe mit Einsicht und Hingebung widmen.

---

*) Wenn es auf unseren Gymnasien nicht selten vorkommt, daß brave, gelehrte (nur nicht mit der nöthigen Weltklugheit und Energie ausgerüstete) Lehrer auch in den oberen Klassen persönlich von Ungezogenheiten der Schüler zu leiden haben, so dürfte dies nicht zum geringsten Theil dadurch zu erklären sein, daß die Schüler von dem Unrecht, das ihnen durch das Festhalten an elementarischen Dingen und durch den sonstigen Zwang zugefügt wird, ein gewisses Gefühl haben und sich dafür an dem Lehrer zu rächen suchen. Wir glauben in der That, daß durch unsere Einrichtung die Aufrechterhaltung der Disciplin nicht nur erleichtert, sondern auch, so zu sagen, veredelt werden wird.

Druck von Fischer & Wittig in Leipzig.

MAR - 7 1925

Educ 1048.7
Ein vorschlag zur reform unserer gy
Widener Library 006309362
3 2044 079 685 335